

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN

PLÁSTICA



TESIS DOCTORAL

Motivación en el preadolescente y adolescente en la expresión plástica

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Pilar Marco Tello

DIRIGIDA POR

Ricardo Marín Viadel

Madrid, 2001

ISBN: 978-84-8466-169-6

©Pilar Marco Tello, 1992

PILAR MARCO TELLO

BIBLIOTECA U.C.M.



5308328908

LA MOTIVACIÓN EN EL PREADOLESCENTE Y ADOLESCENTE
EN LA EXPRESIÓN PLÁSTICA. UNA EXPERIENCIA
METODOLÓGICA.

Director: Dr.D. Ricardo Marín Viadel

Catedrático.

Departamento de Didáctica

de la Expresión Plástica

Universidad de Granada.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Bellas Artes

Departamento de Didáctica de la

Expresión Plástica.



N.º T 12

Año 1992

íNDICE

- Introducción.

- CAPÍTULO I. CONCEPTOS Y MÉTODOS FUNDAMENTALES DE ESTA INVESTIGACIÓN.

- 1.) La naturaleza del estudio: p. 1
- 2.) Enunciado del problema: p. 3
- 2.1.) La preadolescencia dentro del proceso de evolución plástica del niño: p. 7
- 2.2.) El desinterés del preadolescente: p. 23
- 2.3.) Las características generales del preadolescente: p. 25
- 2.4.) Las características de la visión sincrética; analítica; sintética: p. 27
- 2.5.) Las metodologías aplicadas a la enseñanza de las Artes Plásticas: p. 31
- 2.6.) El análisis de la influencia en el niño del mundo del Arte: p. 34
- 3.) Análisis de las características habituales en los dibujos previos al inicio del estudio: p. 38
- 3.1.) Análisis de 101 dibujos de niños con edades entre 8 y 12 años: p. 53
- 4.) Objetivos que deben dirigir la formación artística del preadolescente: p. 167
- 5.) Motivación: p. 186
- 5.1.) Motivación y educación: p. 199
- 5.2.) Motivación y educación artística: p. 207
- 5.2.1.) Creatividad: p. 209

- 5.2.2.) Sensibilidad: p. 210
- 5.2.3.) Percepción: p. 211
- 5.2.4.) Emoción: p. 214
- 5.2.5.) Intereses: p. 215
- 5.3.) La motivación en el Taller de Expresión Plástica: p. 218
- 5.4.) Estímulos: p. 220
- 5.4.1.) Encuesta sobre motivación en Centros de Enseñanza: p. 225

- 6.) Hipótesis: p. 228
- 6.1.) Funciones de la Expresión Plástica: p. 229

- 7.) La metodología de investigación desarrollada: p. 238

- 8.) Notas : p. 247

- CAPÍTULO II. DISEÑO DEL ESTUDIO. MUESTRA. RESULTADOS.

- 1.) Diseño del estudio: p. 250
- 1.1.) Método para impartir clases de Expresión Plástica en niños preadolescentes: p. 250
- 1.2.) Características de las clases y grupos de niños: p. 253
- 1.3.) Propuestas de la muestra: p. 262

- 2.) Criterios de valoración: p. 265
- 2.1.) Ocupación del campo gráfico: p. 266
- 2.2.) Texturas: p. 267
- 2.3.) Utilización del color y sus matices: p. 268
- 2.4.) Originalidad: p. 268
- 2.5.) Análisis de elementos: p. 269
- 2.6.) Influencias y estereotipos: p. 270

- 3.) Método de recogida de datos: p. 272
- 3.1.) Instrumentos utilizados para la recogida de datos y planteamiento del estudio: p. 273

- 4.) Muestra: p. 275
- 4.1.) Dibujos a lápiz sin tema sugerido, ni estímulo: p. 275
- 4.2.) Dibujos sin tema sugerido, con estímulo de material; tinta: p. 278
- 4.3.) Volumen de arcilla, sin tema sugerido: p. 279
- 4.4.) Volumen de arcilla con tema sugerido; el mar; barcos hundidos: p. 285
- 4.5.) Pintura sin tema sugerido; concretos; abstractos: p. 288
- 4.6.) Collage y decollage: p. 293
- 4.7.) Esculturas y relieves de material de reciclaje: p. 297
- 4.8.) Grabado en linóleo: p. 301
- 4.9.) Pintura libre con estímulo del material sugerido y dirigido a través de propuestas de ejercicios diferentes; goteos; búsqueda de texturas; pintura realizada con los dedos; simetrías: p. 304
- 4.10.) Dibujos a lápiz sobre temas propuestos; nubes; manos; cajas; montañas: p. 308
- 4.11.) Pintura con temas sugeridos; música; prensa; palmera; fondo del mar; caligrama; poema: p. 313
- 4.12.) Temas propuestos en equipos; murales, de juego reglado, de juego espontáneo; murales organizados con un fin; murales libres y pintados sobre el muro: p. 322
- 4.13.) Temas propuestos en equipos; televisión-cine King Kong: p. 328
- 4.14.) Temas propuestos en equipos; ilustración rápida: p. 330
- 4.15.) Trabajos funcionales; máscaras, marionetas, pintura sobre tela, tarjetas navideñas: p. 332
- 4.16.) Apuntes del natural de figura humana; cuerpo, cabezas, caricaturas: p. 338
- 4.17.) Dibujos y pinturas del natural; objetos: p. 342
- 4.18.) Dibujos y pinturas del natural; paisaje: p. 344
- 4.19.) Pintura del natural; ejercicio de retentiva: p. 346

4.20.) Otras formas de narración gráfica; el cómic: tiras fijas con
personajes en sombras: p. 349

4.21.) Dibujos recuperados a través del error: p. 352

5.) Resultado del estudio: p. 354

5.1.) Análisis de los resultados del tema de trabajo nº 1: p. 355

5.2.) " " " " " " " " nº 2: p. 381

5.3.) " " " " " " " " nº 3: p. 390

5.4.) " " " " " " " " nº 4: p. 395

5.5.) " " " " " " " " nº 5: p. 404

5.6.) " " " " " " " " nº 6: p. 428

5.7.) " " " " " " " " nº 7: p. 438

5.8.) " " " " " " " " nº 8: p. 446

5.9.) " " " " " " " " nº 9: p. 453

5.10.) " " " " " " " " nº 10: p. 465

5.11.) " " " " " " " " nº 11: p. 481

5.12.) " " " " " " " " nº 12: p. 509

5.13.) " " " " " " " " nº 13: p. 523

5.14.) " " " " " " " " nº 14: p. 529

5.15.) " " " " " " " " nº 15: p. 534

5.16.) " " " " " " " " nº 16: p. 548

5.17.) " " " " " " " " nº 17: p. 563

5.18.) " " " " " " " " nº 18: p. 582

5.19.) " " " " " " " " nº 19: p. 590

5.20.) " " " " " " " " nº 20: p. 596

5.21.) " " " " " " " " nº 21: p. 603

6.) Notas: p. 608

- CAPÍTULO III. SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES POSTERIORES.

- 1.) Sugerencias para nuevas investigaciones derivadas de la hipótesis elaborada en esta investigación: p. 609
- 2.) Sugerencias para nuevas investigaciones partiendo de la introducción de alguna variante en la hipótesis: p. 614
- 3.) Investigaciones que parten de temas muy semejantes dentro de la Expresión Plástica, con un campo diferente de acción e hipótesis nuevas: p. 617

- CAPÍTULO IV. DATOS OBTENIDOS Y CONCLUSIONES: p. 620

- BIBLIOGRAFÍA: p. 653

INTRODUCCIÓN

La preocupación por la Educación Artística nos ha llevado a realizar esta investigación, precisamente observando las expresiones plásticas de grupos de niños preadolescentes que los alumnos de Magisterio habían recopilado en el periodo de prácticas docentes con el fin de confeccionar una memoria. De forma paralela había comenzado a realizar una experiencia con niños de edades similares en un Taller de Expresión Plástica. Al comprobar las diferencias existentes entre los ejercicios de unos muchachos y otros, y analizando las diferencias en el medio empleado, aula, materiales, temática etc. comenzamos este trabajo de investigación limitándolo a dos puntos que nos parecieron de suma importancia:

- LA MOTIVACION.
- LA PREADOLESCENCIA.

Los dibujos de unos niños y otros eran muy diferentes en función del contexto en donde se habían realizado. Se apreciaban en el primer grupo de trabajos, temas poco personales, materiales faltos de recursos y bastantes copias estereotipadas. Lo contrario de lo que ocurría con los niños del Taller de Expresión Plástica.

A partir de esa observación comenzamos a elaborar una metodología en donde el estado motivacional fuese importante a través de los estímulos del aula, materiales y técnicas, los intereses personales de los niños y el entorno, considerando que la motivación es uno de los temas fundamentales para desarrollar un aprendizaje.

Respecto a la limitación en la edad, los 8 a 12 años, la preadolescencia, tiene una razón fundamental ya que usualmente se la ha considerado "el declive" en la expresión plástica, especialmente la figurativa, una de las etapas más interesantes para investigar del proceso evolutivo del individuo, y en nuestra hipótesis consideraremos que este problema tiene una conexión con la cuestión motivadora.

Creemos necesario que la Educación Artística no debe interrumpirse, que el niño tiene una gran necesidad de expresión, pero necesita de una metodología adecuada a sus características personales tanto expresivas como de desarrollo, el aprendizaje y los intereses afectivos más cercanos son fundamentales en estos momentos para estimularse en su estudio.

Además el niño debe estar preparado no solamente para su propia autoexpresión, sino que debe conocer el medio plástico como uno de los lenguajes más usuales en el ser humano, a través de ellos, el individuo ha podido comunicarse, y en la actualidad la expresión visual está incorporada con gran fuerza en nuestros sistemas de comunicación, por lo tanto uno de los objetivos fundamentales de la Educación Artística será potenciar en los niños las capacidades suficientes en materia de expresión visual y plástica como para que pueda hacer uso de ellas en su favor y de toda la sociedad.

CAPÍTULO I

CONCEPTOS Y MÉTODOS FUNDAMENTALES DE ESTA INVESTIGACIÓN

1. LA NATURALEZA DEL ESTUDIO.

El objetivo de este capítulo es, en primer lugar, enunciar el problema de investigación a través de los siguientes apartados: la preadolescencia dentro del proceso de evolución plástica del niño; el desinterés del preadolescente hacia la Expresión Plástica; las características generales del preadolescente; las metodologías aplicadas a la enseñanza de las Artes Plásticas; y, para terminar, el análisis de la influencia en el niño del mundo del Arte.

En segundo lugar, analizar cuáles son las características habituales en los dibujos previos, al inicio de la investigación, de algunos de los niños estudiados, y de un grupo elegido al azar.

En tercer lugar, exponer las metas y principios que deben dirigir la formación artística en el ámbito de la expresión plástica del preadolescente.

En cuarto lugar, desarrollar los contenidos de la motivación y de los estímulos.

Establecer la hipótesis de trabajo.

Y por último, especificar la metodología de investigación que se ha desarrollado, haciendo la presentación del estudio realizado partiendo de un grupo natural de preadolescentes (8 a 12 años), con los cuales, y durante cuatro años consecutivos, se ha llevado a cabo una experiencia metodológica basada en la estimulación a través de los materiales plásticos, los intereses del niño, las relaciones afectivas y el entorno.

El interés de este trabajo de investigación se centra en el análisis de la expresión plástica del niño preadolescente, comprendido en el intervalo de edad que va desde los ocho a los doce años. Así como en el análisis de aspectos motivadores para la expresión.

Se ha realizado por medio de un estudio de campo y sobre un grupo escolar natural, que ha durado seis cursos consecutivos, que van desde el curso escolar 1982/83 hasta el del 1987/88.

La metodología fundamentalmente utilizada se ha basado en la motivación o estimulación de los intereses afectivos del

niño de esa edad y en el propio entorno, a través de los materiales plásticos.

Estos cursos han sido decisivos para centrar la metodología aplicada, en ellos se llevó a cabo la investigación presentada, y siempre desde nuestra experiencia docente anterior.

2. ENUNCIADO DEL PROBLEMA.

El niño, siguiendo su proceso de desarrollo y maduración, una vez que ha superado la fase *mecanicista* (garabateo) descubre la autorepresentación, así como la expresión gráfica, a través de la utilización de formas geométricas (Gardner, 1973, p.168). Desarrolla todo su mundo expresivo entre los 5 y 7 años, la edad de oro del dibujo infantil, en donde la producción artística es muy amplia, creativa y rica de elementos estéticos. En la edad escolar entre 7 y 12 años, etapa de la preadolescencia, disminuye el número de dibujos, buscando un realismo *literal* y perdiendo por tanto espontaneidad y encanto característico en etapas anteriores. Parece que después entra en una fase de desinterés e inconformismo ante las expresiones plásticas en la adolescencia, considerada también de declive expresivo, en donde el niño deja de dibujar, aparece una cierta conciencia crítica, y es capaz de diferenciar estilos, pero prefiere utilizar el lenguaje escrito para su propia expresión y comunicación, abandonando por tanto la práctica del Arte. (Ibíd., pp. 217-218)

Una de las causas del problema puede ser la ausencia de una metodología adecuada, no solamente en la etapa preadolescente, sino que prevea desde un principio las causas del desinterés y pueda, así, fomentar conceptos "plásticos" que desarrollen la percepción, la sensibilidad estética y la actividad lúdica con la obra de Arte, con motivaciones adecuadas a cada momento.

Gardner defiende la enorme posibilidad que existe en la etapa preadolescente o de la literalidad, por la gran curiosidad y capacidad de apertura que el niño tiene en ese momento para todo tipo de aprendizajes, y poder dotar de medios que le puedan ayudar a resolver los problemas que comienzan a aparecer sobre la representación espacial, el volumen, técnicas en expresión plástica, etc. De esta manera cuando apareciera el declive el niño estaría dotado ya de unos medios con los que podría superar su inseguridad, el sentido crítico negativo que le hace caer en el abandono. (Ibíd. p. 258).

"Aunque el trabajo artístico de los niños parece más pobre durante este período, creo que el habitual desprecio por esta "etapa literal" está desencaminado. Lejos de ser enemiga del progreso artístico, la literalidad puede constituir su vanguardia. Esa preocupación por el realismo que caracteriza a la etapa literal puede ser una fase decisiva del desarrollo: el tiempo de dominar las normas". (Gardner 1987, p.109)

Toda esta problemática la hemos venido observando anteriormente en las edades que nos ha ocupado en el presente trabajo. Se toma contacto previo a través de clases de dibujo y expresión plástica con otros grupos de niños de edades similares a las que se establece en este estudio y también con niños de otras edades, con lo cual se pudo comparar y apreciar las relaciones y diferencias entre distintas etapas de la expresión infantil, y la necesidad de establecer unos criterios generales sobre la expresión plástica.

Se realizaron observaciones a partir del curso 1964-65, en las clases de Expresión Plástica de un colegio privado y con niños desde cuatro hasta catorce años. En este curso conocí el mundo del niño y precisamente en un centro en el que se practicaba una pedagogía activa. Esta experiencia de encuentro con un mundo desconocido, el de la expresión infantil, fué para mí muy positiva, y a partir de esos primeros conocimientos, surgiría el interés por investigar en profundidad el tema.

Acabados los estudios de Bellas Artes, durante el curso 1967-68, comencé a impartir clases de Dibujo en los cursos que van desde primero hasta cuarto de Bachillerato (según el plan antiguo) en un Instituto, entrando en contacto de esta forma con toda la problemática de niños, cuyas edades iban desde los once a los catorce años, aproximadamente. El centro era de carácter tradicional y bastante rígido, contrario a lo que en un principio había conocido. De este modo se pudieron contrastar los resultados del trabajo de un centro con respecto al otro, partiendo de conceptos educativos muy diferentes y abriéndose un cauce de preguntas en ese momento sin respuesta, sobre el tema en cuestión.

Un cambio de residencia y de estado, provocan un paréntesis en la vida profesional, pero no así en el tema que nos ocupa, ya que al poder seguir de forma muy cercana el proceso de evolución de la expresión plástica a través de tres hijos, observando los cambios de expresión en sus trabajos escolares, a diferencia de los realizados en total libertad, es motivo de reflexión y profundización en nuestro tema de investigación; de tal manera que en esa época se realizó un trabajo sobre "El estudio evolutivo de la Expresión Plástica infantil, a través de un elemento: el tren", en donde *pude observar la importancia del medio afectivo, como estímulo que contribuye a la motivación del niño.*

Durante el curso 1973-74, se vuelve a tomar contacto con la enseñanza en otro centro privado, impartiendo las clases de Dibujo y Expresión Plástica, en el ciclo superior de EGB, y en el curso 1974-75, además de repetir clases en el mismo ciclo, se amplían a primero de BUP, año en que precisamente entró en vigor.

Fue un paso más para entrar en contacto con la preadolescencia y adolescencia, y conocer la problemática existente en el campo de la educación del área artística (expresión plástica).

Un nuevo cambio de lugar de residencia, permitió la posibilidad de un trabajo diferente, fuera de centros privados. Se *dió comienzo a la creación de un Taller de Expresión Plástica*, para poder crear una programación propia, un método y un procedimiento de investigar en el mundo expresivo del niño. En aquel momento de forma intuitiva suponía que gran parte del problema residía en la falta de una metodología adecuada.

De este modo se comienza en el curso 1978-79, con un grupo bastante numeroso de niños, entre veinte y treinta, durante dos horas, y un único día a la semana, eligiendo el sábado, por permitir a los niños un cierto sosiego en su horario.

Las edades de los niños oscilaban entre los cuatro (los menos), siete y ocho (la mayoría), y excepciones de doce a catorce. Esto hizo que se adoptara un método de trabajo general, en donde los niños no se encontraran forzados ni excesivamente libres. En este primer sistema de trabajo aparecieron una serie de problemas, a los que había que dar solución; el primero de ellos fue el número excesivo de niños

para poder trabajar de modo operativo. Otros problemas eran las diferencias de edades, con estadios evolutivos diferentes, y por tanto con intereses representativos, afectivos, intelectuales y manipulativos muy diferenciados. Buscando soluciones e intentando mejorar las condiciones de trabajo e incluso aprendiendo mucho de todo ello, discurrió el curso.

En el curso 1978-79, comenzó mi trabajo en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, en el área de Didáctica de la Expresión Plástica. La investigación, que se había iniciado de manera intuitiva y partiendo de intereses meramente personales, se convierte a partir de ese momento en algo fundamental para poder llevar a cabo unas clases con conocimiento de causa y de esa forma centrar toda la actividad profesional en un único tema: "La investigación en el campo plástico infantil", y fundamentalmente, el paso del dibujo simbólico, la época de oro de la expresión plástica infantil, al proceso opuesto, lleno de desinterés y con la pérdida de algunos de los recursos, propio de la preadolescencia.

Debido a un cambio de local y a otras circunstancias que no vienen al caso, los dos cursos siguientes fueron de preparativos del espacio escolar. Por tanto no se realizaron experiencias de ningún tipo con los niños, dando lugar a la formación teórica y a la dedicación más intensa en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Las lecturas de Lowenfeld, Widlöcher, Vigotsky, ya comenzadas, y ahora profundizadas junto a otros autores, ampliaron el campo de conocimientos y, por tanto, de posibilidades de futuros trabajos.

En esos años surgieron contactos con la realidad escolar, a través de prácticas de alumnos, cursillos impartidos, etc., que sirvieron para contrastar las ideas teóricas adquiridas con la problemática real.

Centrándonos en la fase preadolescente, sobre la que se ha realizado esta investigación, y para intentar ampliar el problema que se especifica anteriormente, debemos analizar más detenidamente seis puntos, que consideramos básicos en el desarrollo del problema:

2.1.) *La preadolescencia en el proceso de evolución plástica del niño.*

Actualmente hay dos criterios sobre el estudio del desarrollo evolutivo de la expresión plástica; uno guiado por Piaget, en que se considera que el aspecto "interesante" del desarrollo se detiene en la adolescencia (Parsons, 1987); otro en que considera que la evolución interesante nunca se detiene (Sternberg y Davidson, 1986). En otro extremo se sitúa Gardner defendiendo "que las principales adquisiciones evolutivas que precisan los niños para disponerse a una participación plena en las artes, se efectúa antes de los siete años". (Hargreaves, 1991), p. 20).

El mismo autor comenta sobre los conceptos erróneos sobre las artes y las ciencias limitándose a los procesos convergentes y divergentes, siendo que la actividad artística necesita de los dos procesos, incidiendo en esta idea, no debe estudiarse el proceso de los niños separado del ciclo vital e incluir en la concepción de las artes una comprensión implícita y complementaria de la ciencia. (p. 22)

Vamos a realizar un repaso sobre las formas características del dibujo infantil, hasta llegar al dibujo del preadolescente.

El niño comienza a garabatear de forma irregular, inconstante e inconsciente, al año y medio (Lurçat, 1980, p. 38), a los dos años (Widlöcher, 1971, p. 33), (Lowenfeld, 1972, p. 105), e incluso hacia los tres (Luquet, 1978, p. 103) (1).

Estos garabatos, desordenados e incontrolados, atienden a las necesidades motrices del niño, aunque siempre están relacionados con impulsos comunicativos, ya que el interés de enseñarlo al adulto puede interpretarse como un intento de comunicación, de inserción en su mundo, utilizando por tanto el lenguaje de los mayores. Es uno de sus primeros intentos de socialización.

Más adelante, el niño invertirá una mayor dedicación a esta actividad, habiendo incluso una mayor utilización de diversos materiales gráficos. Son garabatos amplios, seguros, con una ocupación total del espacio, pero con el mismo carácter de juego, o actividad motriz, como anteriormente se comentaba.

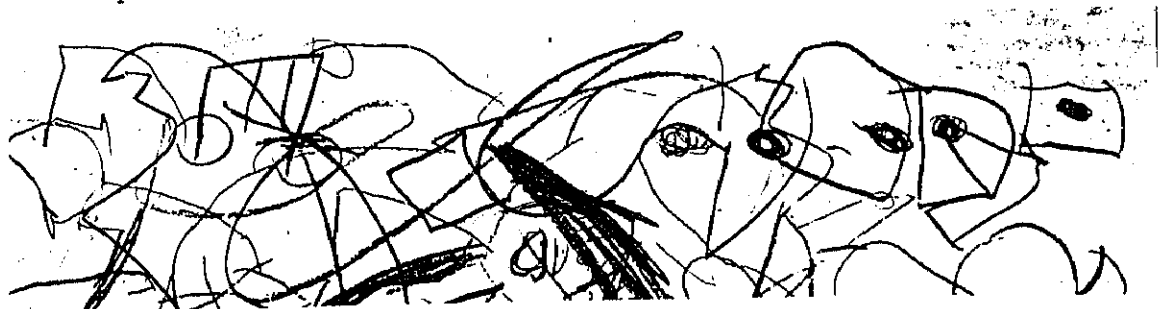
Uno de los avances más importantes consistirá en el comienzo de significación de los garabatos, bien por tamaño, bien por aislamiento o por acumulación. éstos aparecen cerrados y lo más importante, es que el niño comienza a dar nombre a cada uno de ellos. Existe una clara conciencia de representación, descubre la relación de sus movimientos (motricidad fina) con su pensamiento, es capaz de retener imágenes en su memoria, de ahí su intento de representación.

"Antes de esta etapa, el niño estaba satisfecho con los movimientos que ejecutaba, pero ahora ha empezado a conectar dichos movimientos con el mundo que lo rodea. Ha cambiado del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo.....Podemos interpretar la importancia de este cambio si analizamos que, como adultos, la mayor parte de nuestros pensamientos se hace en términos de figuras mentales. Si tratamos de ahondar en nuestra memoria, tan atrás como nos sea posible, no llegaremos a ningún momento anterior a esta etapa". (Lowenfeld, 1972, pp. 113-115).

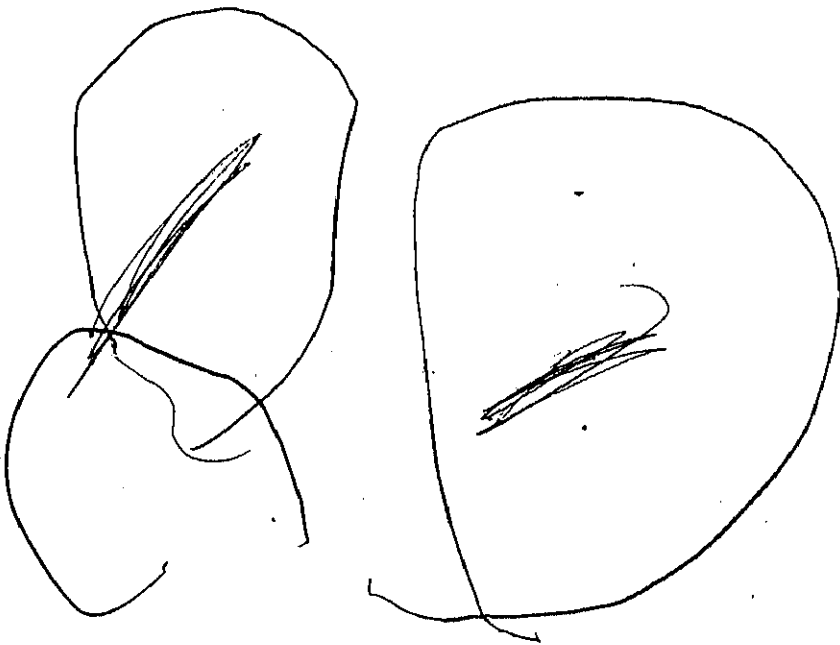
El niño comienza a buscar las relaciones gráficas con el entorno y sobre todo consigo mismo. Todo está en relación con las necesidades afectivas y el reconocimiento de sí mismo.

Gardner sitúa el descubrimiento que hace el niño de la capacidad expresiva de los otros, la suya la descubrió anteriormente, hacia los cinco años.(1973, p.166).

Kellog en su estudio sobre el dibujo infantil, considera que los garabatos básicos son los elementos imprescindibles con los cuales y a través de agregaciones, superposiciones y diversas utilizaciones, el niño consigue un repertorio gráfico con el cual desarrolla toda su capacidad expresiva que evoluciona de forma paralela a su concepción mental del mundo. (1979, pp. 26-31)



De los garabatos básicos surge el círculo, primera forma cerrada que entraña todo un mundo representativo, más adelante apreciará el cuadrado, el rectángulo y el triángulo. La figura humana será la primera y más usual forma representada. Es la etapa mecanicista. (Gardner, 1973, p. 217)



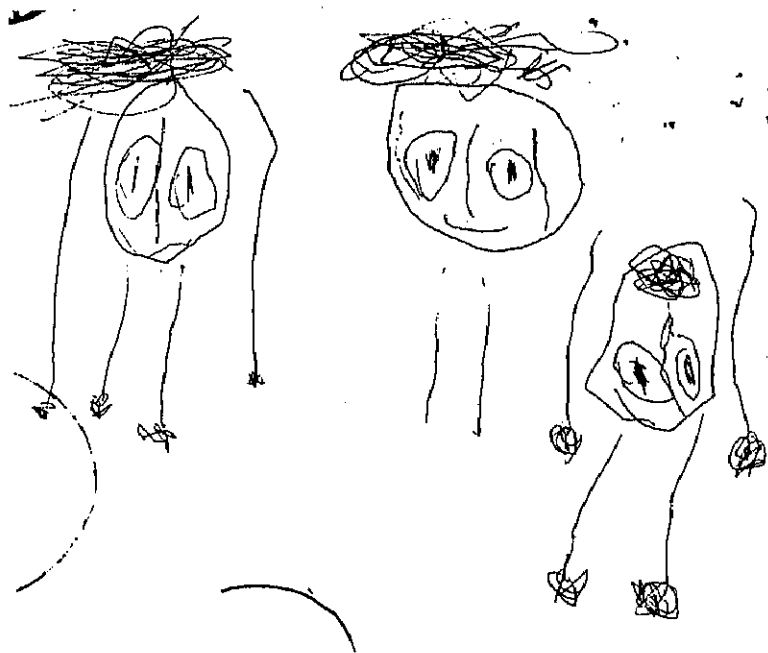
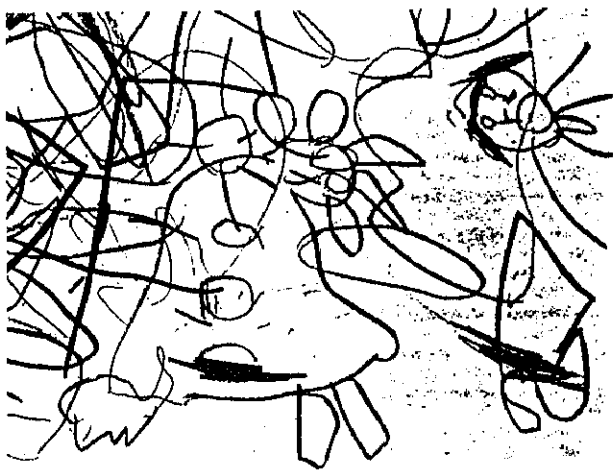
Para Luquet es el realismo fortuito, el encuentro con la representación casi por azar. (1978, p. 101)

Lowenfeld estudia estas etapas dentro del garabato con nombre y en la etapa esquemática. (1972, pp. 113 y 139)

La figura humana, como esquema simbólico del "yo", se verá acompañada casi de inmediato con otros símbolos; la casa, y elementos como el sol, determinante de la situación temporal, árboles, animales, etc. *"El niño....lo que presiente, es el poder simbólico de información que poseen huellas cuyo sentido no conoce. Descubre así las analogías formales entre ciertas imágenes y los objetos que conoce y ve".* (Widlöcher, 1971, p. 39).

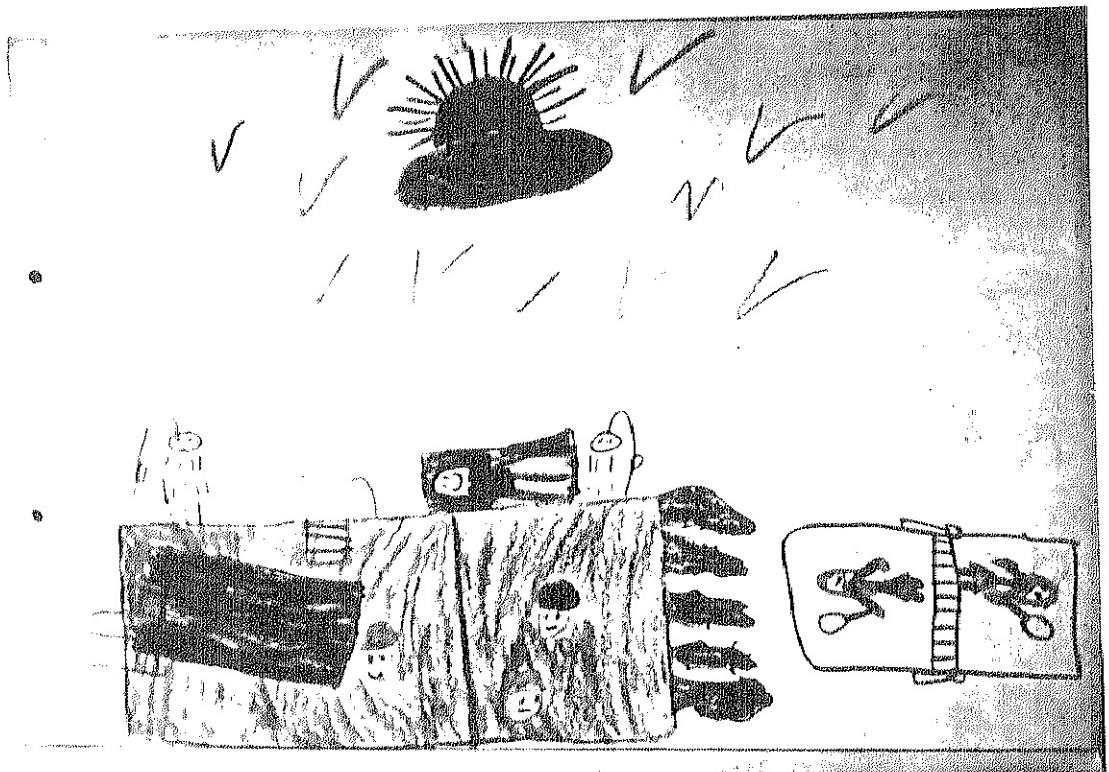
Luquet comenta sobre esta fase del dibujo *"El niño no sabe todavía dirigir y limitar sus movimientos gráficos para dar a su trazado el aspecto que él querría.....quiere trazar un cuadrilátero y éste adopta las figuras más dispares"* a esto él le llama realismo fallido. (1977, p.11)

El tipo de visión o percepción que el niño posee, a esta edad se ha caracterizado como *visión sincrética*, esa posibilidad de percibir de forma sintética y afectiva lo que cada cosa es para él. Por ejemplo, la figura del "renacuajo", una síntesis de figura humana, dentro de la cual se subrayan los ojos porque son elementos de una gran carga afectiva. (Bisquert, 1977, pp. 57, 67, y 69). *"El niño tiene visión sincrética de las cosas, es decir que percibe más fácilmente las formas en su conjunto que los detalles.....Estas particularidades son tanto más notables cuanto más pequeño sea el niño"* (Widlöcher, 1978, p. 66).



En este momento la percepción táctil es muy importante, ya que el niño no sólo capta a través de la visión. *"Los sentidos deben ser considerados como sistemas perceptuales. Y esto debe ser así ya que su utilización precede y acompaña al desarrollo de las distintas formas de categorización conceptual"*. (Bayo, 1987, p. 132). La apreciación de las cosas está en función directa con la experiencia de éstas sobre el niño. Por lo tanto el campo manipulativo de la materia plástica ofrece unas grandes posibilidades para un mayor conocimiento de las cosas y para formar una sensibilidad propicia para el acceso al Arte. Por tanto, es fundamental que todas esas posibilidades se desarrollen con plena conciencia de ello, y sobre todo atendiendo al carácter, del tipo plástico y estético, para ir formando esos criterios fundamentales en que se basa todo aprendizaje de esta área.

Según Lowenfeld, con una mayor preocupación por los esquemas y la aparición del espacio, como base o principio para la ordenación de los elementos que dan pie a la configuración de una historia o narración, pasa el niño a un estadio superior, muy importante, en donde va a dedicar gran parte de su tiempo a la actividad plástica, siendo ésta el mejor modo de comunicarse con el mundo exterior. Las relaciones del "yo" con el entorno se amplían y tiene una mayor capacidad para poder desarrollarlas, creando un mundo iconográfico variado (un repertorio) que irá utilizando según sus necesidades. (1972, pp.171-173)



En un principio la utilización del espacio será exclusivamente como elemento sustentante de una serie de formas que el niño va colocando ordenadamente, planas y sin ningún tipo de superposición. Habrá otro elemento de cierre, "cielo", la mayoría de las veces, y este tipo de composición se podrá repetir en un plano, "composición a bandas", según las necesidades narrativas del niño; aparecerán los abatimientos, transparencias, elevaciones del plano, etc.. Pero todo ello estará regido por esa visión sincrética, que hace al niño sentirse seguro con sus representaciones y, a la vez, buscar modos de expresión distintos para nuevas situaciones, con plena claridad y despreocupación en la forma. (Ibídem, pp.178-187)



Se podría comentar en este momento la situación de una niña, aproximadamente de seis años que quería hacer un payaso y se acordaba de muchas imágenes y estereotipos (posiblemente sea la figura del payaso la más infrutilizada y manoseada), aunque, sin decirlo, era evidente que no quería dibujarlas puesto que pedía que se le ayudara para la realización de "su" payaso. No le servían las imágenes conocidas, quería algo propio, y comenzó por ello a enfadarse y a decir que no sabía cómo se hacía un payaso. La respuesta del profesor fue:

- Bien, vamos a pensar cómo es un payaso.

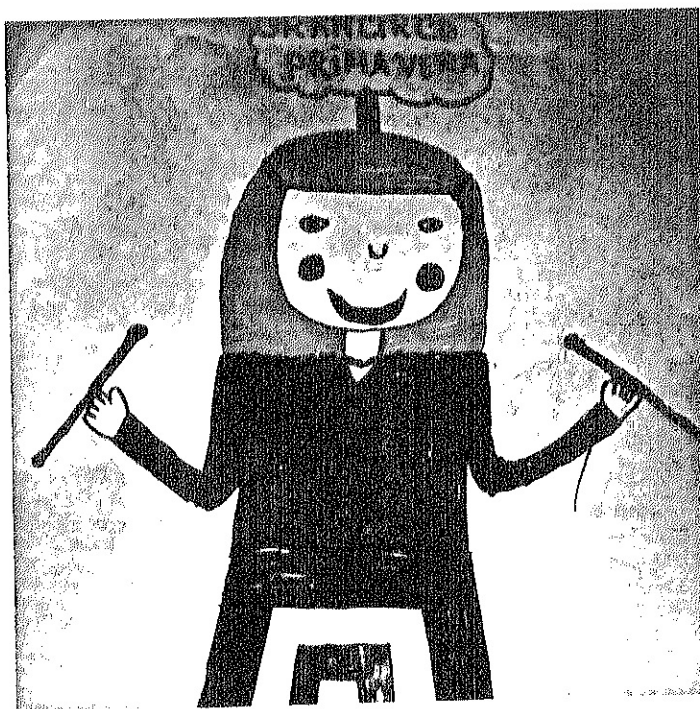
A lo cual la niña comentó.

- El payaso, es la risa.

Esta frase corta y simple, y a la vez, perfecta, es una clara respuesta de visión sincrética. La niña veía al payaso por lo que le sucedía a ella cuando lo miraba y escuchaba, siendo como una visión-reflejo. Lo demás fue muy sencillo; se comentó rápidamente, "qué pasa cuando nos reímos", y qué cosas nos hacen reír, cuando ella dijo:

- Ya, ya lo sé , no me digas más.

En esta fase del proceso evolutivo, la producción plástica, es muy numerosa, es el gran momento del dibujo, cuando el niño no se plantea aspectos formales, haciendo que éstos sean frescos, espontáneos y encantadores, a un tiempo.



Gardner cita la *edad de oro del dibujo infantil* comentando *"Este estallido de actividad artística en el umbral de la etapa escolar constituye a mi entender el hecho (y el enigma) central del desarrollo artístico"*. (1987, p. 149).

El mismo autor comenta la cercanía que hay entre el arte infantil de esta época con el arte adulto, incluso pregunta sobre la posibilidad de considerar al niño entre cinco y siete años, como un artista. Read considera también que este periodo de oro tiende a desaparecer rápidamente y es deber de los educadores estimularlo. El criterio de Piaget es diferente, puesto que la actividad creadora, mejor dicho el producto resultante, para el niño es un afortunado accidente. (Ibídem, p. 150)

El desarrollo del dibujo infantil va en paralelo con las adquisiciones del lenguaje y puede apreciarse a través del enriquecimiento de los elementos que el niño introduce en sus dibujos, conforme al nivel de conocimientos que éste posee. Es muy frecuente encontrar indicios de sus conocimientos lingüísticos incluso dentro de sus dibujos desde las etapas de garabato con nombre, hasta el momento en que hace uso de éste como ornamento, en la creación de mapas, listados, etc. (Gardner 1980, pp.153-158)

El niño es plenamente consciente de la utilización que hace de su iconografía; incluso tiene una actividad paralela en muchos casos, con los dibujos o actividades plásticas escolares, y la actividad personal para sí. Depouilly comenta sobre las opiniones de Luquet respecto a este tema haciendo suyas estas palabras *"esa constancia (referida a la iconografía infantil) implica la obligación de luchar para conservar sus tipos, o sus convenciones gráficas, contra los modelos o las sugerencias de los adultos"*. (1978, IX)

Al tener estos trabajos un carácter, en general, narrativo, comunicativo, organizativo y adquisitivo de conocimientos, suele ser una fase en que abandona, casi por completo, su contacto con el elemento plástico tratado libremente; es decir, de pintar, como pintaba anteriormente, pasa ahora a colorear (aun en los casos de mayor libertad) por miedo a perder las imágenes; no trabaja arcilla, y la utilización de los materiales siempre está en función con el carácter representativo del

trabajo que realiza. A esta fase Luquet la llama realismo intelectual, ya que la representación está en función del conocimiento que el niño posee del medio *"un dibujo para ser parecido, debe contener todos los elementos reales del objeto"* (Ibíd., p. 121). Gardner también comenta el mismo hecho (1973, p. 217)

En un tiempo entre los dos y siete años el niño llega a dominar los símbolos de su cultura, en la etapa escolar o de lateralidad, el niño aprende a usar otros símbolos, los gestos el lenguaje que pueden ser combinados para así llamar la atención de los adultos, por los cambios que se efectúan en él, que luego comentaremos, lo habitual es que limiten sus realizaciones gráficas, siguiendo una copia lo más fiel posible de la realidad. (Gardner, 1987, pp. 108-109)

Nuestra actitud no es la de forzar situaciones, que tienen unas razones evidentes y siguen un proceso de evolución que no se ha de interrumpir, pero sí se debe de encontrar el medio en que, a la vez que se favorece toda la evolución espontánea del niño, éste no sólo no abandone sino que incluso se desarrollen las facultades expresivas plásticas, en relación muy directa con la materia, para evitar el deterioro que es fácil que se produzca a continuación.

El comienzo de la etapa del realismo, edad de la pandilla (Lowenfeld, 1972, pp. 223-260), o realismo visual (Widlöcher, 1978, pp. 52-54), comienza con un proceso de evolución coincidente con la preadolescencia, situándolo los autores señalados a una edad aproximada de nueve a diez años (2).

Los cambios más característicos, son la aparición del plano para la representación del espacio, las superposiciones, un mayor estudio analítico de las formas, unas composiciones más vacías de elementos, y un intento de colorear cómo es la "realidad".

Aparece en este momento una actitud crítica ante sus representaciones: no les satisfacen, hay una autocensura continua, que elimina progresivamente muchos elementos a los que considera mal hechos, de "niño pequeño" (Lowenfeld, 1972, p. 229). Los temas que anteriormente le estimulaban ahora no tienen ningún interés para él, y los considera infantiles y repetitivos. A partir del sentido crítico que surge en él,

existe una apetencia por lo "caricaturesco", hace burla o es mordaz consigo mismo y con lo que le rodea .

Su propio desarrollo le ha llevado a tener unos mayores conocimientos y ha conseguido un lenguaje oral suficiente, poseyendo una fuente de comunicación en ese momento más fácil, y deja de interesarse por el lenguaje visual. Es también el momento en que se interesa por la literatura, por ejemplo el mundo narrativo, pasando de la imagen a la palabra.

El niño contaba todo con carácter narrativo: cómo es su casa, qué hace, el coche de su padre. Todo, absolutamente todo, lo percibe bajo el peso de la memoria y del afecto. Hace una síntesis de aquéllo y analiza los datos que pueden ser útiles para una mayor y mejor descripción.

Hemos observado que la narración del preadolescente corresponde a la narración fantástica, o a la recreación de situaciones vividas, partiendo de un intento de despersonalización en esa narración, y dando una fuerte salida a la fantasía, ya que ha comenzado a sentirse integrado en la sociedad, a nivel familiar, escolar, ciudadano etc. La comunicación con los demás a través de sus expresiones para sentirse integrado en su entorno más próximo no le preocupa tanto. En cambio, si se siente atraído por otro mundo fantástico e irreal para contraponer con la realidad cotidiana, huyendo de ella, creando un mundo satisfactorio para él. Pero todos estos temas y fantasías son personales e íntimos, apareciendo la conciencia de la privacidad. Antes, cuando no fantaseaba ni recreaba imágenes, lo único que intentaba era acercarse a la realidad. Ahora que la encuentra o percibe, por un lado quiere imitarla, con frustraciones, en algunos casos, debido a la actitud perfeccionista y subjetiva que tiene de todo, siendo ésto lógico, ya que está en etapa de formación; por otro lado, sin embargo, no quiere representar la realidad, "su realidad".

"Como recuerda Wallon, el niño copia poco de la naturaleza, e inversamente el adolescente no expresa ya su vida imaginativa en el dibujo. La aparición del realismo visual es coetánea en el niño al decaimiento del dibujo. Ahora bien, si el

realismo visual correspondía a un progreso en la representación de las cosas, el niño debería adherirse a él con alegría" (Widlöcher, 1978, pp. 53-54).

El paso de la realidad intelectual, de representar según como conoce o percibe las cosas, a la realidad visual, en cuyas representaciones busca el parecido, hace que aparezca una visión analítica. "En el realismo visual constituye, en definitiva, el único objeto representado, y las cosas que contienen no son más que los elementos que lo componen para realizar una unidad indisoluble". (Widlöcher, 1978, p. 54).

Esto no es excluyente de que el niño siga teniendo una visión sincrética, ya que en su forma de percibir influye de manera importante su relación y experiencia con las cosas.

Ehrenzweig, en su libro, "El orden oculto del Arte" , en el capítulo dedicado a "La visión infantil del mundo", dice:

"...la visión sincrética nunca queda destruida del todo y puede llegar a ser un poderoso instrumento en manos del artista adulto", (Ehrenzweig, 1973, p. 26). Más adelante comenta el mismo autor, "hacia la edad de los ocho años, al despertarse la facultad analítica, aprende a comparar en abstracto los detalles de las cosas, y entonces tiende ciertamente a despreciar sus anteriores procedimientos sincréticos como rudos e ignorantes. Ahora bien, ¿no será esto un fracaso de nuestra pedagogía?, ¿Es tan autodestructivo el despertar de la autocritica porque no lo hemos educado con antelación?.....en nuestra opinión, es menestar que ayudemos al niño en la apreciación de su obra precisamente al nivel sincrético". Y continúa, "si al niño se le asiste debidamente en la formación de sus cánones estéticos, al nivel sincretista, el ulterior despertar de su autocritica analizadora no será ya tan nocivo. Inútil sería y aun equivocado tratar de disuadir a un niño de ocho años de la aplicación de sus nuevas facultades analíticas a su obra. Lo único que tenemos que hacer es impedir

que destruya su potencia sincrética.." (Einhrenzweig, 1973, pp. 24-25).

Aparecen las composiciones, más pobres de elementos, y éstos más analizados, con un valor del detalle algo desproporcionado, no existiendo el aire, o algo que envuelva. Es como ver todo en un primer plano, a pesar de la valoración de profundidad, a través de los tamaños. La apariencia externa de las cosas y las diferenciaciones de texturas son tratadas, aunque con un carácter de información, y no como una apreciación táctil.

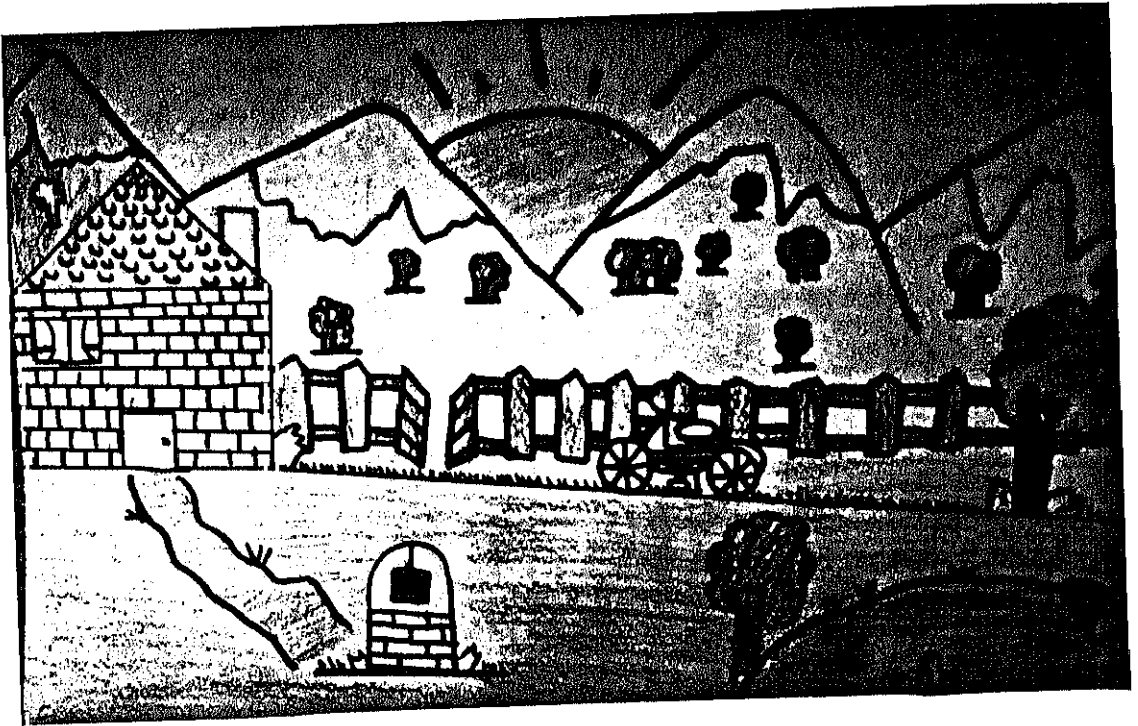
La utilización del color es tímida, muy pegada a la representatividad del objeto elegido.

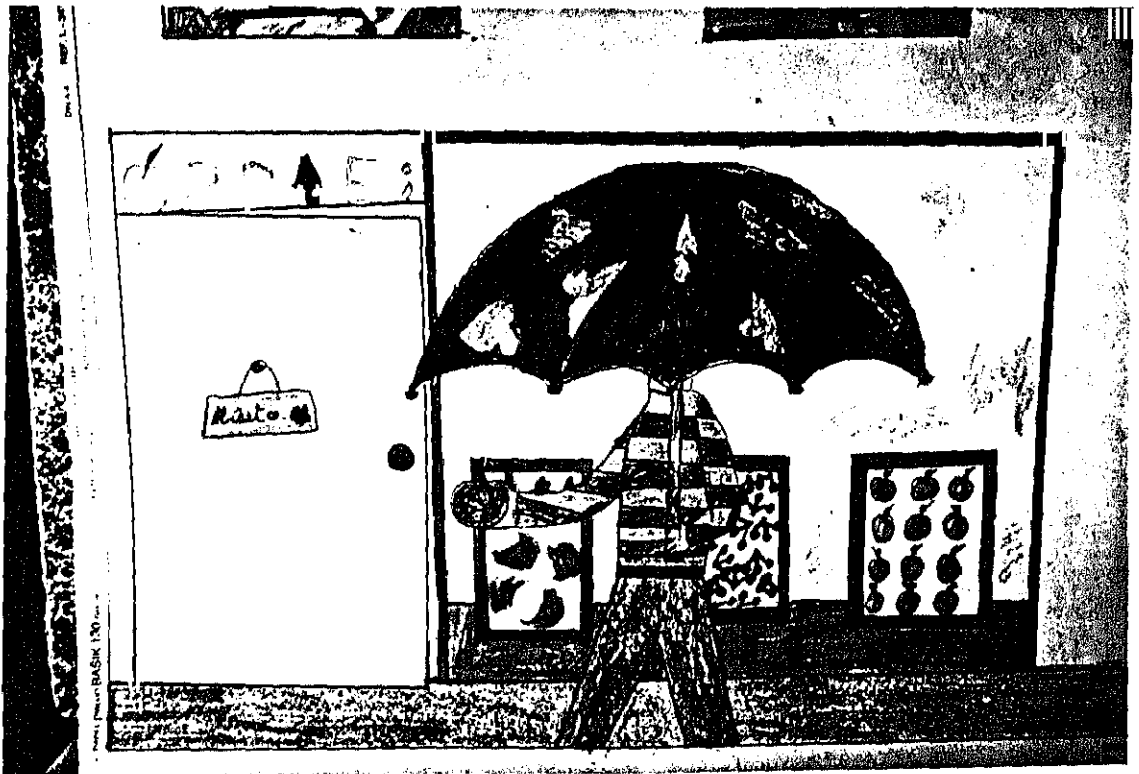
En el niño preadolescente va pesando más la visión analítica, perdiendo por tanto fuerza la visión sincrética, comienza un proceso de observación visual importante, dándose en niños que lo valoran y aprecian unos resultados sorprendentes, aunque suelen limitarse a esa descripción minuciosa, creando unos estereotipos que repiten incesantemente, con miedo para atreverse a buscar otro tipo de representaciones y formas.

En general, el problema pedagógico en esta etapa es grave; los profesores no encuentran la solución, ni tampoco admiten que incluso exista este problema. Se acepta resignadamente que el niño cambia, que pierde encanto y espontaneidad, y puesto que no se puede remediar, tiende a plantearse trabajos de tipo manipulativo, excesivamente complejos, de dudoso resultado estético, y frecuentemente técnicas falseadas que incitan a la deformación, o bien se ejercita únicamente el dibujo geométrico como opción a ese desinterés que demuestra el niño y por supuesto el profesor, amparado en la falta de medios.

La actividad paralela que en otras etapas discurre con gran abundancia de trabajos, en este momento se encuentra mermada por los problemas que antes aludíamos, con intereses centrados en otras actividades, y salvo de forma más aislada, como cuando existe el recreamiento por el mundo fantástico en forma de cómic o de narración de una sola viñeta (por influencia de los medios de comunicación), los trabajos pretenciosos de "artista" se reducen a los dibujos partiendo del

natural o, lamentablemente, a los que recurren a copiar malas láminas o calendarios amarillentos, cuyas copias sus respectivas familias señalan orgullosas de las habilidades reproductoras de sus hijos.





2.2) El desinterés del preadolescente.

Basándonos en los criterios de Gardner, comentados anteriormente, en que la preadolescencia puede ser *"el tiempo de dominar las formas"*. Se deben utilizar esos años en que el aprendizaje, por la predisposición del niño, es mejor recibido, pero utilizando un sistema adecuado a las características del niño preadolescente. Insistimos en Gardner ya que consideramos que ha sido un autor que ha sabido ver toda esta problemática del declive y también ha aportado una solución al problema, en casi todas sus publicaciones hace constar su intuición sobre que:

...."existe un periodo sensible durante los años que preceden a la adolescencia. El futuro artista necesita capacitarse con rapidez de modo que cuando llegue a la adolescencia ya sea un ejecutante consumado en su especialidad. Si lo es, podrá contrarrestar la intensificación de autocrítica de sus años adolescentes..."

(1987, pp. 110-111)

El mayor problema que encontramos para llevar a cabo el desarrollo de la expresión plástica, y de él derivan casi todos, es la falta de estímulo y motivación.

A una observación llena de desinterés, se suman problemas compositivos, de color, dibujos que *"apestan apatía y aburrimiento"*. Intentaremos en primer lugar llegar a conocer las causas de todo ello. No podemos permanecer impasibles, ante la contemplación de ese desinterés. No debemos conformarnos con la resignación de que es el propio proceso de desarrollo lo que conduce a ese estado lamentable, como no se puede renunciar a toda una gran posibilidad de desarrollo de todo el potencial que posee el individuo. No pretendemos, pues sería absurdo, que todos los niños fuesen artistas plásticos de manera profesional en un futuro. Pero si debemos hacernos eco de lo que anteriormente comentábamos de Hargreaves, en que no podemos desgajar el dibujo de los niños de todo el ciclo vital. La imaginación (pensar en

imágenes), el sentido del espacio, la sensibilidad táctil y visual, todo ello que en sí es uno de los mayores goces que posee el ser humano, ¿cómo se van a desarrollar, sin practicar con el medio que hace que lo produzca!. Y no solamente estas potencias sensoriales, sino el pensamiento, la reflexión y la capacidad de síntesis, tan necesaria para poder entender, organizar y conocer todo lo que la vida nos ofrece. Estas han sido unas de las justificaciones que la UNESCO puso en marcha para la enseñanza de las artes plásticas en 1955. (Marín Viadel, 1991, p.121)

No podemos quedarnos conformes sólo con lo que el niño va realizando por su cuenta. Es cierto que de esa forma se va desarrollando, siendo un cauce para su mundo expresivo; pero no resulta suficiente por cuanto al fin se agota, porque el resto de las materias le absorben su tiempo, carece de estímulos, no trabaja en grupo, ni cuenta apenas con material, ni con un lugar asequible para desarrollar su trabajo, se encuentra solo y, por supuesto, no establece las relaciones necesarias con el medio.

La ruptura de su mundo expresivo suele ser irrecuperable, y supone que si no se atiende a los verdaderos intereses del niño, si no se le conceden los aprendizajes necesarios para adquirir el conocimiento que precisa de las cosas, por los medios que sean, si no se le enseña a observar, a ver globalmente, y a estimular en momentos adecuados con las técnicas o cambios que en su momento se necesiten. aplicando el rigor que el mismo niño tiene en determinados momentos y su sentido crítico, para hacerle pensar, razonar, sentir, etc.; si no se logra todo eso, habremos perdido el enlace para que en años sucesivos no sólo aprenda a dibujar, sino a pensar, a sentir, entre otras muchas cosas, y que al llegar a su edad adulta, pueda gozar del arte, disfrutar con el paisaje o ser sensible, a los fenómenos de la naturaleza; en resumen, a conseguir ese equilibrio perfecto de mente, sentidos, y sentimientos, que todo ser humano debe haber alcanzado. Hargreaves dice *"La necesidad de educación no significa enseñar un conjunto de fórmulas para cada objeto concreto; implica más bien la observación de objetos en todas las orientaciones posibles"*. (1991, p.77)

Quizás la opción que tengamos sea la más sencilla: iniciar un adecuado aprendizaje de las Artes Plásticas, partiendo de su

mundo afectivo, y motivando con la utilización de los propios materiales, en abundancia y libertad. "Lejos de debilitar la imaginación, la educación puede ayudar a liberarla" (Ibídem,p.77)

2.3.) Las características generales del preadolescente.

Esta etapa llamada también "años intermedios", ya que es el puente entre los años preescolares y la adolescencia, podría llamarse también "años escolares", ya que es el momento propicio para el aprendizaje formal, "edad de la pandilla", por la importancia del grupo, de los compañeros, (Stone y Church, 1970, p. 7) y también es válido el apelativo de "periodo de latencia", al que designa Freud a esta edad, por el lapso de quietud sexual, entre el complejo de Edipo y los trastornos propios de la adolescencia. (Raymond-Rivier, 1982, p. 117) Se define muy bien esta etapa por el pensamiento "literal" del niño y por un pronunciado "ritualismo". (Stone y Church 1970, p. 7)

De todos los periodos de la misma, ésta es la más desconocida; el niño pasa una gran parte de su tiempo en la escuela, o entre sus compañeros, está perfectamente encajado en ambos ambientes, y aparentemente no presenta su comportamiento nada preocupante. Realmente lo que hace es ocultar sus pensamientos ante los adultos, ha dejado de "hablar en voz alta", siendo a veces indiferente y, otras, agresivo y apasionado en la defensa de sus intereses, confiando más en los amigos y compañeros que en los adultos. La literalidad de su pensamiento está en la radicalidad de sus defensas; tiene un sentido de las cosas sumamente subjetivo y pasa de los amores más profundos a los odios imperdonables. La justicia e injusticia, las lealtades, los héroes, los ideales, son sus grandes valores; es el momento de la aparición de la figura del líder. Se burla de todo lo que le parece "infantil" y se muestra independiente. (Ibídem, pp. 8-9)

Forma la pandilla, descubre que es miembro de una sociedad y de que puede compartir secretos, (Lowenfeld, 1972, p. 223) aparece el sentido de "privacidad", y para él es fundamental tener "su"

habitación, "su" cajón o armario secreto, etc. (Stone y Church, 1970, p. 32). Comienza el pudor para vestirse y desvestirse, y no sólo pudor propio sino también el ajeno.

Dentro del desconocimiento de esta etapa se hace hincapié en la enorme preocupación por la educación a lo largo de la misma y, en cambio, se observa una despreocupación por saber cómo es este niño en la actualidad, qué siente, qué le preocupa, qué le ocurre, o le gusta. Todo esto repercutirá enormemente en el campo expresivo, a la hora de plantear temas e incluso materiales.

El niño es feliz en este periodo; no añora el pasado ni tiene prisa por crecer, aunque sí imita, gestos, peinados y gustos propios de la adolescencia. Disfruta de la libertad que tiene y de la falta de responsabilidades; es la edad de oro de la niñez, donde además es cuando se comienza a tener recuerdos organizados. (Ibídem, p. 10-12)

En estos años intermedios el ritmo de crecimiento disminuye: se sigue creciendo, pero más lentamente. En las niñas comienza la pubertad antes, y es frecuente encontrar a éstas bastante más desarrolladas que los niños y realizando juegos junto a ellos, ante un latente diferencia de aspecto. (Ibídem, p. 13)

Una de las características de esta edad es que los niños tienen una subcultura propia: sus juegos, normas, valores e, incluso hasta tradiciones. Las modas que surgen de repente y en todas partes; jugar a la rayuela, a las gomas (saltar), canicas, coleccionar chapas u otra cosa. Parece como si hubiese una corriente subterránea que llevase los códigos de una lado a otro y, en este caso, sin intervención de los medios de comunicación. Todo es una transmisión oral que resiste las influencias del medio, y los cambios de costumbres, comparte en ello muchos rasgos de las culturas primitivas. Realmente toda esa inclinación hacia el grupo no es más que el intento de la búsqueda de su identidad, puesto que ahora ya no dirige la misma hacia sus padres, como ocurría cuando era más pequeño. El niño se declara independiente no sólo de los padres sino del mundo adulto en general. (Ibídem, pp. 26-29)

Las tendencias a separarse entre sexos en los juegos e incluso en los bancos escolares, comienza al final de la etapa

preescolar y viene a durar hasta los diez años, existiendo un rechazo entre ellos. La pubertad comienza en las niñas más tempranamente que en los niños, y los intereses de unos no se corresponden con los de las otras. (Lowenfeld, 1972, p. 225)

Los niños preadolescentes, con una mayor acumulación de conocimientos y un creciente dominio de los símbolos, parecen aproximarse al pensamiento adulto. Algo que es común entre ellos es la necesidad de encontrar un culpable de sus desventuras. El sentido de la justicia tan particular y poco flexible y los hechos inventados para apoyar sus puntos de vista, suponen que los niños se juzgan entre ellos y a los demás mucho más duramente que los propios adultos y que, según Freud, corresponde a la preocupación que mantiene el niño por mantener el control de sus impulsos. Con el mundo estético ocurre de forma muy parecida: empieza a apropiarse de los juicios de los adultos y no tiene la más mínima piedad con las representaciones artísticas de sus compañeros y menos aún con las propias.

Hemos observado que estos niños rechazan cualquier actividad que les pueda parecer infantil pero, a la vez, no poseen ni un criterio estético ni una capacidad de reflexión y observación, ni siquiera de habilidades, que les hagan posible participar de las actividades plásticas de niños adolescentes, creándose un vacío de contenido y método, al no encontrar, generalmente, el educador el modo adecuado para que el niño siga su desarrollo en este campo. (Ibíd., p. 229)

Las características y peculiaridades de los niños preadolescentes no son la causa de un mal desarrollo de las actividades artísticas, sino más bien la ausencia de método adecuado para adaptarse a esas características que hemos ido mencionando.

2.4.) *Las características de la visión sincrética - analítica - sintética.*

La visión sincrética es propia de los primeros años del niño, para el que la percepción es el resultado de una apreciación global y afectiva de las cosas.

Eliane Vurpillot, en su libro "El mundo visual del niño" y concretamente, en el capítulo dedicado a este tema, "Organización perceptiva y procesos de identificación y diferenciación: el sincretismo infantil", comenta las características de este tipo de percepción bajo el punto de vista de la psicología:

"Todos los comportamientos infantiles se caracterizan por la incapacidad para reunir diversas informaciones en conjuntos estructurados en la que todos los elementos están articulados en una red de relaciones, conduciendo esta incapacidad por la relación de las diversas partes entre ellas mismas y entre cada una de ellas y el todo". (Vurpillot, 1985, p. 115).

A finales del siglo pasado fue atacada y se opuso la creencia de que *"a una visión distintiva y analítica, precedía una visión general y confusa"* (Renan, 1890. Vurpillot 1985, p. 115). Así fue introducido el término de sincretismo por Renan, apareciendo como un dato nuevo y original, ya que el análisis y síntesis eran conocidos ya de antiguo, creando un gran interés por el tema entre psicólogos y pedagogos de este primer cuarto de siglo, comparando este tipo de visión y representación a las manifestaciones de los pueblos no civilizados.

Las hipótesis que se plantean mayoritariamente son las de que *"la identificación de un objeto se ve favorecida por una visión sincrética, mientras que la percepción de diferencias sería mejor si hubiese detalles antes que el todo"*. Realizadas sucesivas experiencias, (Claparède, 1938, p. 371. Vurpillot, 1985, p. 124) comenta:

"El sincretismo no responde en absoluto en la preocupación por el conjunto, como sucede en el caso de la síntesis, sino en la visión confusa, de ese conjunto; esta visión confusa no excluye la de los detalles, pero estos detalles no

ocupan el lugar ni desempeñan el papel que les corresponde en absoluto".

Piaget en "El lenguaje y el pensamiento", (Piaget 1923. Vurpillot 1985, p. 125) había resaltado *"esta confusa interdependencia entre el conjunto y sus elementos"*.

Se comenta la rigidez de la organización perceptiva a través del sincretismo. Meili, como la teoría gestáltica, dice que *"las cualidades del conjunto no pueden deducirse de los elementos aislados, pero diferenciando de ésta la forma y su estructura"* (Meili, 1931. Vurpillot 1985, p. 126).

Visto bajo el plano psicológico de los aprendizajes, puede apreciarse el sincretismo como una percepción, torpe, primaria y limitada. Pero bajo el punto de vista de la expresión artística, puede ser clave, valorar los estímulos según el grado de interés afectivo del recuerdo en la mente del niño, que le mueve a elegir un elemento u otro para ocupar su atención sigue siendo importante incluso para el artista adulto.

Adriana Bisquert en un artículo sobre "Sincretismo y creación", en el cual aparecen unos puntos de vista comunes con los que desde aquí se pretende plantear con vistas a una nueva metodología para la aplicación de las Artes Plásticas, dice que *"la capacidad sincrética, en una respuesta sincrética, se sintetiza la observación analítica y el recuerdo de la sensación para explicarlo de una forma global, donde la memoria afectiva y la imaginación poética, toman su papel principal"*. (Bisquert, 1977, pp. 67-72)

Si la capacidad sincrética ha sido suficientemente desarrollada actuará en el acto creativo. Análisis y síntesis se simultanean en el sincretismo que caracteriza al artista, para dar como resultado una obra de Arte, una creación.

"Toda obra de Arte no puede ser hija sólo de la reflexión, lo lógico y lo racional, el campo intuitivo, donde juega lo no estructurado, lo irracional, lo no medible, lo sensible, aquello que deriva de la memoria afectiva y de la imaginación poética, toma parte importante e imprescindible en el acto creativo.....El percibir, el pensar y el sentir, son acciones intrínsecas al estado sincrético". (Bisquert, 1987, p. 3).

La siguiente fase evolutiva en el campo perceptivo es la analítica. Correspondiendo con un período de preguntas y respuestas, y teniendo su comienzo aproximado a partir de los ocho años, abarcando por tanto a toda la fase de preadolescencia y parte de la adolescencia. Es la fase intermedia de los tres estados propuestos por Renan (Vurpillot, 1985, pp. 115-116).

En la visión analítica se parte de la contemplación de las cosas, para su descripción, tendiendo a ser más objetiva la representación de las cosas reales, por tanto limitando las cualidades expresivas.

No sería conveniente interrumpir el proceso de percepción del niño forzando a la observación no analítica, pero pueden alternarse diferentes posibilidades para una formación del individuo más equilibrada, al seguir desarrollándose la visión sincrética. La conjunción de ambas posibilidades sería el soporte ideal para poder dar el salto al proceso de percepción sintética, que es la composición de un todo por la reunión de sus partes. Indudablemente es el tipo de percepción más intelectual y a la que se accede a través del aprendizaje y no de forma intuitiva; apareciendo de forma tardía en la adolescencia, y que conduzca a la formación de un pensamiento ordenado y a un entendimiento de las cosas claro y profundo.

2.5.) *Las metodologías aplicadas a la enseñanza de las Artes Plásticas.*

Ricardo Marín realizando una perspectiva histórica: del dibujo a la educación artística nos indica lo siguiente:

"Desde que se organizaron por primera vez los planes de estudio para la enseñanza primaria y el bachillerato durante la primera mitad del siglo XIX, lo que se enseñaba en la escuela era dibujo. Esta denominación se mantuvo inalterable hasta la segunda mitad de nuestro siglo, la época de las grandes reformas educativas. A partir de los años cincuenta es cuando empezó a popularizarse el término Artes Plásticas, o Expresión Plástica". (1991, p. 116)

Muchos de aquellos objetivos planteados sorprenden por su actualidad. Se valoraba la enseñanza del dibujo por tres principios; cultivar el buen gusto y la utilidad de su aprendizaje. Estos criterios fueron válidos en su primer siglo de existencia. Hacia el año 1950 aparece el nuevo concepto planteado por Lowenfeld en Estados Unidos y Read en Inglaterra en que es más importante el dibujante que el dibujo. *"Para ambos, la educación artística no pretende tanto que la persona aprenda a hacer Arte como que, a través del Arte, se aprenda a ser persona". (Marín Viadel, 1991, pp. 116-119)*

La libertad como principio educacional fue establecida por Rousseau (la idea de libertad referida a la creencia de que el niño es poseedor de todas las virtudes, y hay que protegerlo de la sociedad perniciosa). A él le siguieron Pestalozzi, Froebel y Montessori, no siendo hasta nuestros días que encontramos obras de Dewey y Holmes, donde se encuentran integradas las teorías de la educación con el concepto democrático de la sociedad. (Read, 1977, p. 32).

En educación artística, los métodos tradicionales académicos del siglo XIX, no se habían planteado ningún criterio de libertad expresiva, e incluso se desconocía lo que los niños hacían de manera espontánea. (Mura, 1963, pp. 121-133).

En este siglo aparecen las aportaciones valiosas de L.S. Vigotski, "La imaginación y Arte en la infancia" (1930), con una visión muy avanzada de los problemas de la expresión infantil. Los métodos naturales de C. Freinet (1937), proclamando la expresión libre el ensayo experimental del niño en un medio estimulante, y sostienen la creencia de que todos los individuos son válidos para expresarse plásticamente, y proclaman el dibujo "vivo" y para ello, la necesaria coherencia entre el resto de actividades. Freinet plantea un desarrollo "natural", progresivo e infalible dentro de un marco adecuado; pero, ¿tenemos constancia, de que con dicho método se haya superado la problemática preadolescente?; ¿se ha podido encontrar ese marco adecuado dentro del ámbito escolar, y en todos los niveles?.

Como anteriormente citábamos, el tratado sobre "Desarrollo de la capacidad creadora", de Lowenfeld y Brittain (1947) (3), tenemos las aportaciones importantes de adecuar la pedagogía del dibujo al propio desarrollo del niño, estudiando sus propias expresiones y manteniéndolas de forma espontánea. Desecha el uso indiscriminado y preferente de los materiales plásticos, como único contenido de los programas educativos, planteando al educador la profundización en el conocimiento del niño. Ha sido este tratado una gran aportación para todos los educadores en el tema artístico, no obstante la falta de alternativas para conseguir el logro o avance en los aprendizajes.

Herbert Read en su libro, "La educación por el Arte", defiende la tesis de que el Arte debe ser la base de la educación, y partiendo del principio de que tomamos la educación con el sentido de formar individuos para que sean libres, potenciando todas su facultades, llegamos a que *"fomentando el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando esta individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al que pertenece el individuo"*, como dice Read. La teoría de Platón postula sobre ese principio de libertad, *"...evitad la compulsión y que las lecciones de vuestros niños tomen la forma de juego para apreciar cuales son sus aptitudes naturales...."* (Read, 1977, p. 32).

Un autor considerado en esta investigación ha sido Daniel Widlöcher, con su libro "Los dibujos de los niños" (1965). Más concretamente en el capítulo dedicado al "Dibujo y pedagogía", pregunta:

"¿ hay que ayudar al niño a desarrollar el realismo visual?. Comenta el desinterés del niño en esa fase crítica y plantea si se debe aceptar o no. Acusa de exceso de afán narrativo y descriptivo en detrimento de una búsqueda excesivamente plástica. Hace ver que el adolescente, como el niño preescolar, se desinteresa de la imagen y cobra interés por la materia.

Gardner como se ha dicho en este trabajo, en todas su obras plantea que; un niño entre siete u ocho años, es un incipiente artista *"con esto quiero decir que el chico posee a esta altura la materia prima necesaria para dedicarse al proceso artístico...puede representar los papeles de ejecutante, artista y miembro del público"* (Gardner, 1987, pp. 235-236)

Según el profesor Marín Viadel: *"En la actualidad, la figura más destacada en el campo de la educación artística es Elliot W. Eisner, profesor de la Universidad de Stanford y Ex- Presidente Mundial de INSEA"*, de Eisner recogemos lo siguiente:

"El aprendizaje artístico es complejo y está fuertemente influenciado por las condiciones del entorno en el que tiene lugar..."

Cuando se les abandona a sus propios recursos, los niños muestran una gran ingenuidad para configurar las formas que dan cuerpo a ciertas ideas. Sus logros, aunque reales, quedan bastante lejos de lo que es posible conseguir con una adecuada enseñanza. En muchos jóvenes, la falta de tales habilidades provoca un sentido de impotencia en Arte, una convicción de que son inherentemente inhábiles." (Eisner, 1991, p. 123)

Hargreaves señala que *"los modelos psicológicos evolutivos no se han propuesto teniendo presente la educación, y diversos investigadores han afirmado que la educación artística necesita desesperadamente un marco teórico específico propio"* (Hargreaves, 1991, p. 172)

Marín Viadel trata como tendencia actual, la educación artística como disciplina, basado en el proyecto que promueve el

Centro Getty para la Educación en las Artes, desde 1982, en Los Ángeles (California). Su objetivo más importante es:

"desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el Arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del Arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el Arte como para crearlo".

"Los contenidos se derivan de las siguientes disciplinas, estética, crítica de Arte, historia del Arte, y creación artística". (Ibídem p.125)

2.6.) La influencia en el niño del mundo del Arte.

En el período de edad comprendido entre ocho a doce años, el niño está bastante integrado en la sociedad adulta, dispone de los medios de comunicación lo mismo que sus mayores, y por supuesto, no se limita a los programas infantiles o a las revistas juveniles. En salidas escolares o familiares ha visitado museos y exposiciones de Arte, ha recogido los comentarios más cercanos, y al no tener un criterio de valoración objetivo, ni unos datos o conocimientos más amplios, es pura y llanamente un simple transmisor de opiniones ajenas, al haber absorbido los "clichés" y estereotipos del adulto. En general, respeta el Arte del Renacimiento, del Barroco, y hasta del Impresionismo, tanto en cuanto existan imágenes reconocibles. Puede ocurrir que en casos aislados haya niños que conozcan el Arte del siglo XX: intuyen cosas, algo les gusta, en función de quien se lo haya enseñado, pero en muy pocos casos se lo toman en serio.

Gardner, nos presenta un trabajo en colaboración con Ellen Winner, sobre "Conceptos (y errores) de los niños respecto de las Artes", el objetivo del trabajo era entender mejor lo que piensan los niños de diferentes edades respecto al Arte, llevado a cabo a través de entrevistas con 121 niños de edades entre cuatro y dieciséis años, se les mostraba un cuadro, un poema, o una pieza musical, preguntándoles sobre;

las fuentes del Arte; la producción artística; el medio; el estilo; el Arte y el mundo exterior; las propiedades formales del Arte y la evaluación.

"Los muy pequeños, de entre cuatro y siete años, pasan por una fase mecanicista en la que se concentran en los aspectos del Arte...los niños de esta edad conciben la producción artística como una actividad simple, mecánica, y creen que todos los juicios respecto a la calidad artística son igualmente válidos.

Alrededor de los diez años los chicos son muy literales y piensan que una pintura debería ser una copia fiel de la realidad..el criterio a emplear el grado de realismo logrado.

Los adolescentes tienen una visión más compleja del Arte, y sus actitudes no son tan rígidas como las de los niños de menos edad. Admiten diferencias de opinión y de valoración, pero a semejanza de los preescolares, también pueden considerar que toda evaluación del Arte es relativa" (Gardner, 1987, pp. 125-126)

El mismo autor comenta más adelante, refiriéndose al preadolescente:

"Quizá la preocupación de estos niños por el realismo escrupuloso en el Arte sea una etapa que conduzca a formas más complejas de comprensión artística. Es posibles que se deba dominar la realidad visual para luego poder traducirla a formas más abstractas...."

Muy pocos niños continúan apreciando las formas abstractas. Los adolescentes que entrevistamos se aferraban a las obras tradicionales, realistas, y las preferían a las abstractas...

Muchas de las impresiones que tienen los niños respecto del Arte parecen ser una parte natural de su desarrollo cognitivo. Aun sin recibir instrucción, un chico

aprenderá, con el tiempo, que una pintura no es literalmente el objeto que representa...

Pero debido a que rara vez se enfrentan con planteos de este tipo, muchos niños pueden no adquirir ni las formas básicas de la comprensión artística..

Si al comienzo del período escolar los chicos pudieran ver trabajar a distintos artistas y hablar con ellos, el Arte podría pasar a resultarles más real, menos remoto....si en los niños despues de realizar un trabajo artístico éste se analizase, se podrían apreciar los criterios formales que sustentan los juicios críticos. El no hacerlo supone supone escamotear uno de los conocimientos sobre el Arte. Si se deja a los niños solos, para que aprendan por sí mismos a comprender el Arte, es muy posibles que todo el campo artístico permanezca para ellos distante y misterioso" (Ibídem, pp.129-131)

En el Arte del siglo XX, hemos observado durante el tiempo que hemos trabajado con los niños, que hay una especie de complicidad entre el artista adulto y el niño. Éste sin saber muy bien las intenciones o finalidades de la obra adulta, es consciente de que ese artista se lo ha pasado muy bien al realizar su trabajo, al resultar algo ligero, cálido, humano y, en muchas ocasiones, divertido. En toda esa intuición que no está nada mal encaminada se observa un mayor acercamiento hacia el campo de la abstracción y el surrealismo. Miró es uno de sus artistas preferidos, al igual que Picasso cubista y Pollock entre otros. Es frecuente que suceda cuando el ambiente de la clase es distendido y tienen los niños ganas de jugar gráfica o plásticamente escuchar expresiones del estilo de:

- Ahora voy a hacer un Picasso.

Mirando con cara de picardía al compañero que está admirado por su audacia, pintando con el mayor entusiasmo y autenticidad que es posible en un niño. Lo único que cabe decir en una ocasión así podría ser:

- Es una maravilla; pero lo siento. No es un Picasso, es Pepito Pérez, Picasso jamás podría haber hecho lo que tú has realizado, no tenía tus manos, ni tu pensamiento, ni tu corazón y ni esa brocha que tú tienes.

Pepito Pérez lo entiende; puede ser el comienzo de la comprensión de los diferentes estilos, el inicio a la crítica, en suma a degustar el Arte, a partir de la propia experiencia.

Gardner cuando trata el tema de "El niño como artista", indica que:

"... la relación entre el niño y el artista ya no es tan remota como antes se consideraba... y que la cuestión no es indicar cuándo se vuelve artista el niño, sino que similitudes o diferencias existen entre niños y artistas adultos". (Ibíd., p. 113)

Antonio Tapies en su libro "La práctica del Arte", escribe:

"Para mí tiene más valor cualquier gesto vital, aunque consista en hacer un garabato en la pared, cuando este gesto está justificado por alguna realidad humana, que toda la pintura museística sin nexo alguno con nuestras vidas."
(Tapies, 1971, p. 38).

Un niño también compartiría ese criterio, aun sin entenderlo, pues está cercano a su mundo de sensaciones y manifestaciones. ¿No podría ser, por tanto, un modo de iniciar al niño en el Arte, partiendo del "yo" hacia el entorno más cercano, para ir ampliando el círculo cada vez más y, de esa manera, ir conociendo el Arte cercano a él.

3. ANALISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS HABITUALES EN LOS DIBUJOS PREVIOS, AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN, DE ALGUNOS DE LOS NIÑOS ESTUDIADOS Y UN GRUPO DE DIBUJOS RECOGIDO AL AZAR DE NIÑOS PREADOLESCENTES.

Vamos a ver cómo se manifiestan las situaciones vistas, en los dibujos de niños que están integrados en los grupos del Taller, y que pueden servir de ejemplo para saber la realidad de la cual partimos. Los ejercicios plásticos que presentamos parten algunos de ellos del medio escolar y otros son las primeras realizaciones hechas en el Taller.

Los criterios en que nos basamos para realizar un análisis general de una obra, nos remitimos al esquema propuesto por Aubin en su libro "El dibujo del niño inadaptado" (1974, p. 44) que lo divide así:

"a) estudio formal;

b) estudio de los temas y del aspecto figurativo."

En el estudio formal incluimos primero; el grafismo, la composición, las texturas, los espacios libres, situaciones, equilibrio de formas, sentido estético, la perspectiva, el color junto con el toque o el matiz, el policromismo la simetría, el movimiento, etc.

Segundo, la estructura; de tipo sensorial, con dominio del movimiento y el color; racional, con el equilibrio y la frialdad como dominantes; y de simbolismo espacio-temporal, con una composición basada en forma de cruz y unas características ascendentes, descendentes, horizontales y cíclicas. (Ibíd, p. 95-103)

A estas clasificaciones estructurales, podríamos añadir la considerada abstracta en que puede establecerse por una característica geométrica, vertical, horizontal, circular, triangular etc.

Respecto a la segunda fase; estudio de los temas y de los aspectos figurativos, podemos considerar dos niveles:

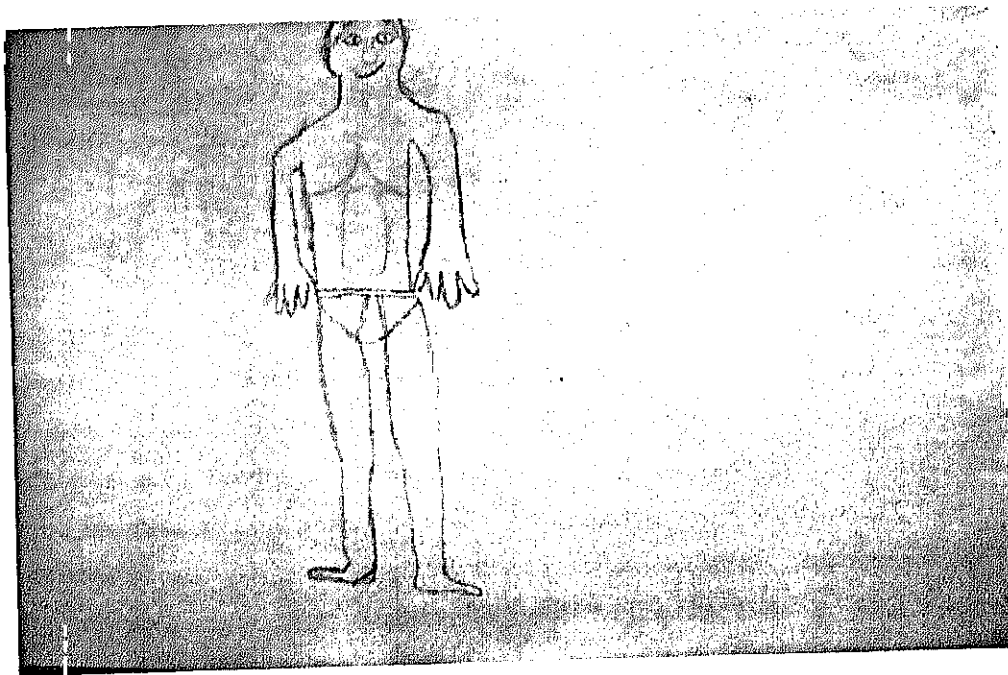
- Los que surgen de manera consciente, anecdóticos.
- Los profundos, como proyección del universo personal, inconsciente. (Ibíd, pp. 44-55)

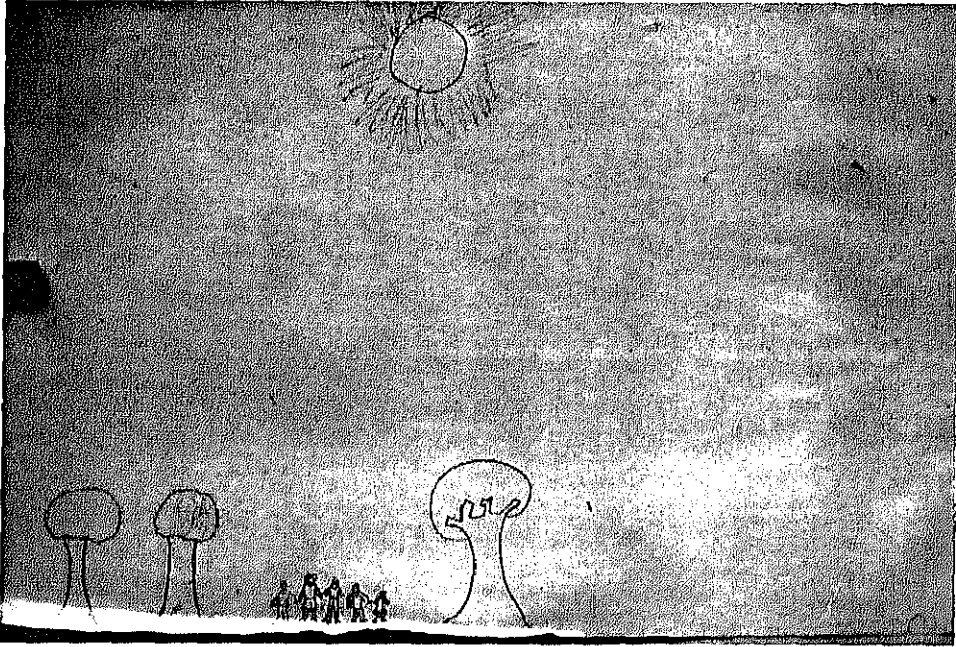
Por tanto vamos a adoptar un análisis mixto, formalista y simbolista, para establecer los criterios de evaluación de los dibujos de los niños.

Los dos primeros son de Miguel R. (Grupo A), con 10 años. Los dos dibujos están realizados a lápiz, un grafismo débil y continuo, con grandes espacios libres, y una composición simétrica de la figura, inadecuada a la situación del papel, pero válida en cuanto su estructura simbólica por su necesidad de establecer unos espacios de situación o apoyo respecto a la figura.

Respecto del tema, constituye un dibujo de proyección del "yo".

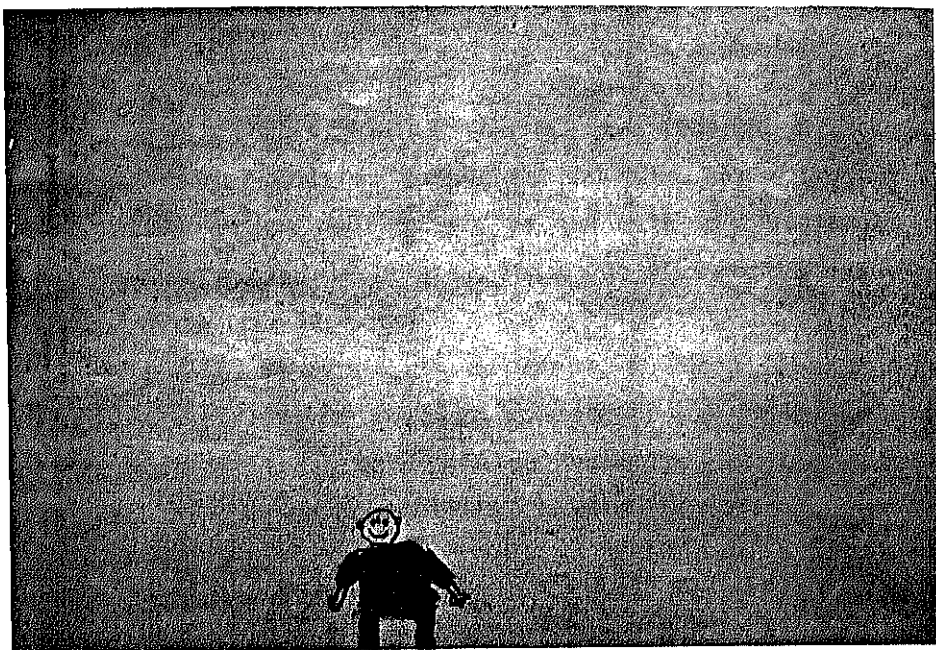
En el segundo dibujo, la línea es continua y débil, todos los elementos de la composición forman una horizontal, ocupando muy poco espacio en el papel, hay un gran espacio vacío, sólo interrumpido por el sol. Corresponde a una proyección del universo personal este dibujo, y a una estructura simbólica horizontal.





nº 2

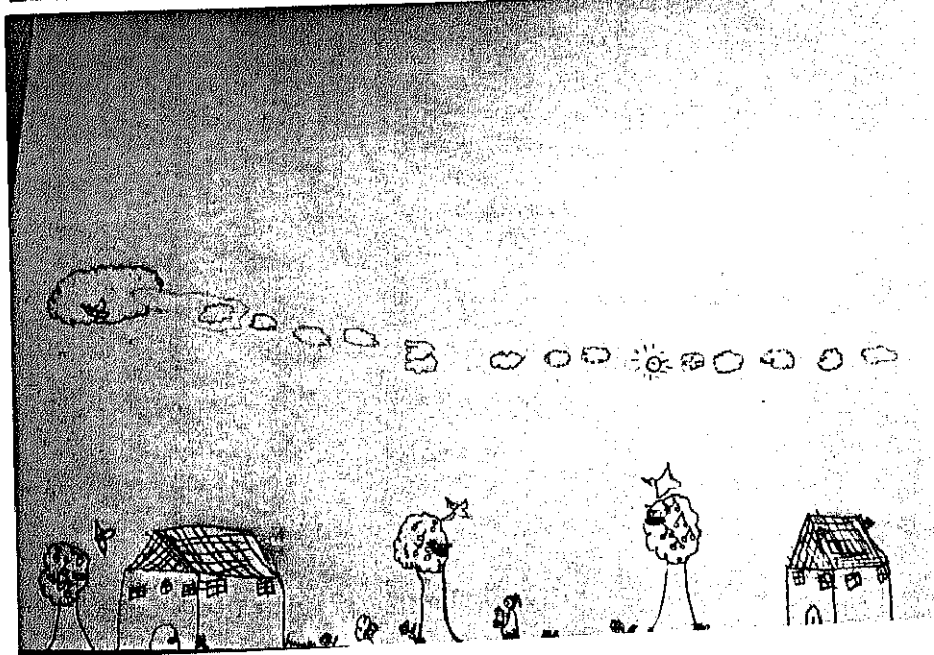
Los tercero y cuarto, de Gabriel 10 años, (Grupos A,B,C), que se corresponden con los primeros dibujos realizados en el Taller. Los temas de estos dos dibujos son los mismos que los anteriormente comentados, "figura humana" y "familia", y se relacionan con su mundo inconsciente. Las figuras compuestas en horizontal, parten de formas geométricas y no presentan detalles analíticos importantes. Existe una preocupación por las texturas que diferencian a las ropas. La disposición en el espacio es lineal, apoyadas en la base del papel. con una cierta descripción de paisaje en el fondo de la nº 3. El color es usado como "relleno", y la técnica son ceras duras.



no 3



no 4



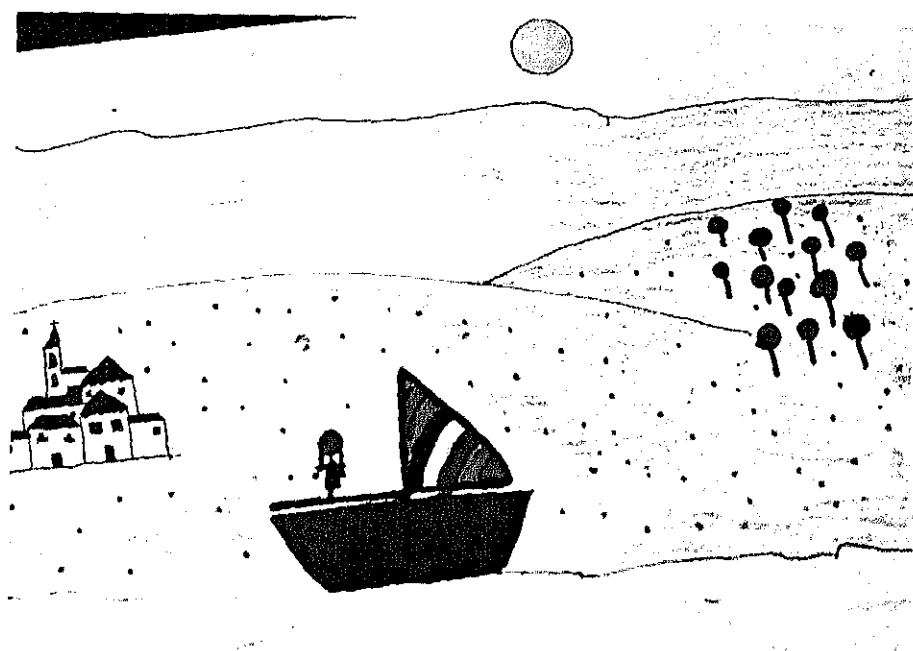
no 5

El dibujo de Carmela, de 9 años, el quinto (Grupo D), es una composición basada en formas horizontales, simbólica por el tema, pero descriptiva en su realización, ya que está muy analizada por la capacidad de observación de la niña. Todos los elementos son muy pequeños en relación con la hoja de papel.

El sexto es de Ramón, 8 años, (Grupos A,B,C,), de las mismas características que los anteriores, los árboles y las ropas están analizados, el trazo es fuerte no demasiado seguro, tiene un mayor desorden espacial. Es una composición simbólica ascendente.

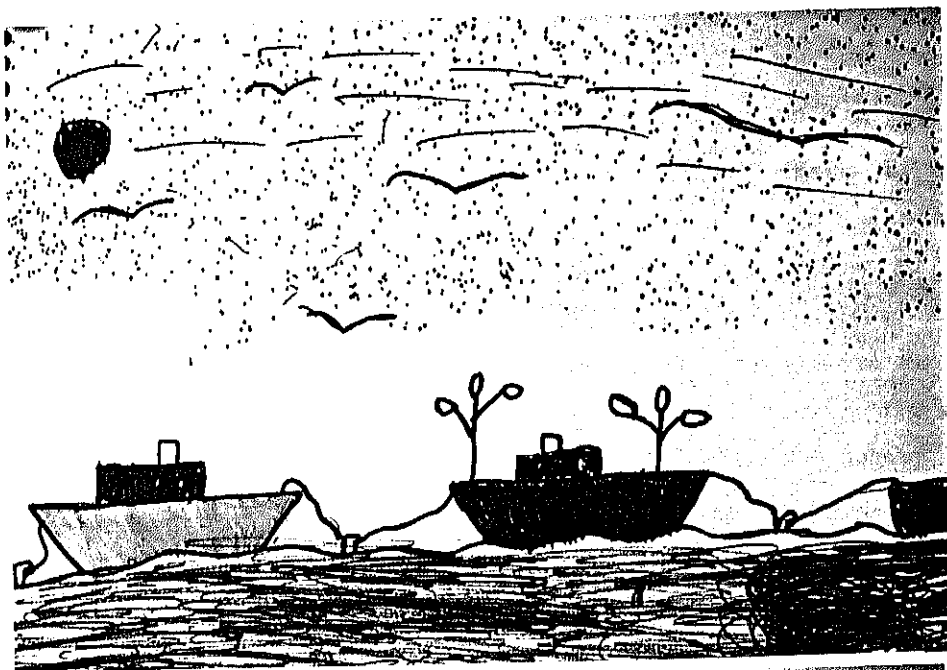


El dibujo nº 7 de Carmen, de diez años y de un año anterior, (Grupos A y B). Es un dibujo "libre", pintado con ceras duras y rotulador, muy cuidado y limpio. Hay grandes huecos, cubiertos de color de forma débil. El tema es descriptivo, con alguna influencia externa, que no corresponde ese concepto de representación con el primer término de la barca con niña.

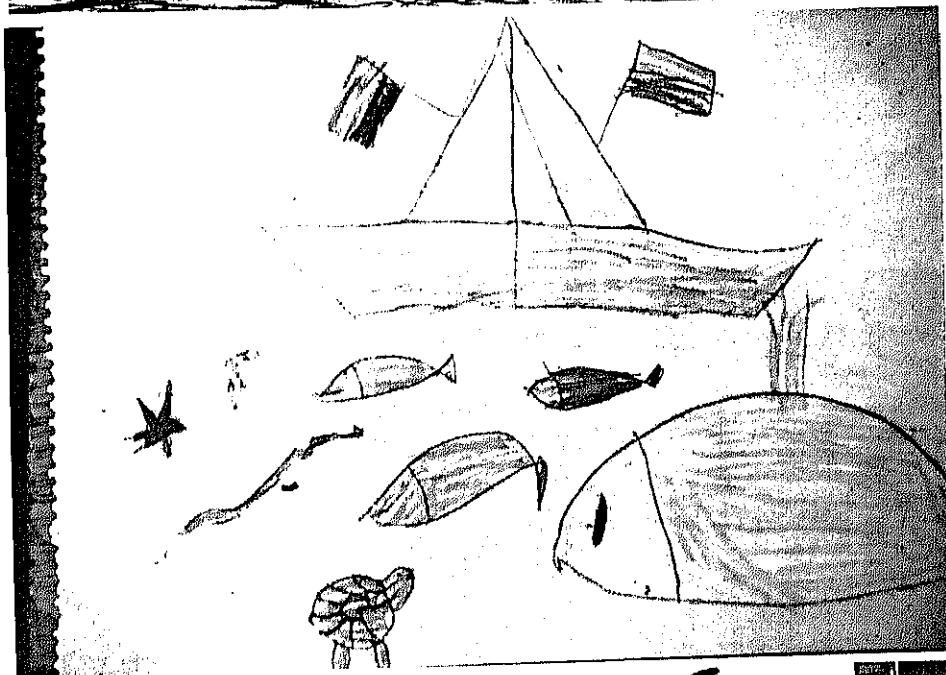


nº 7

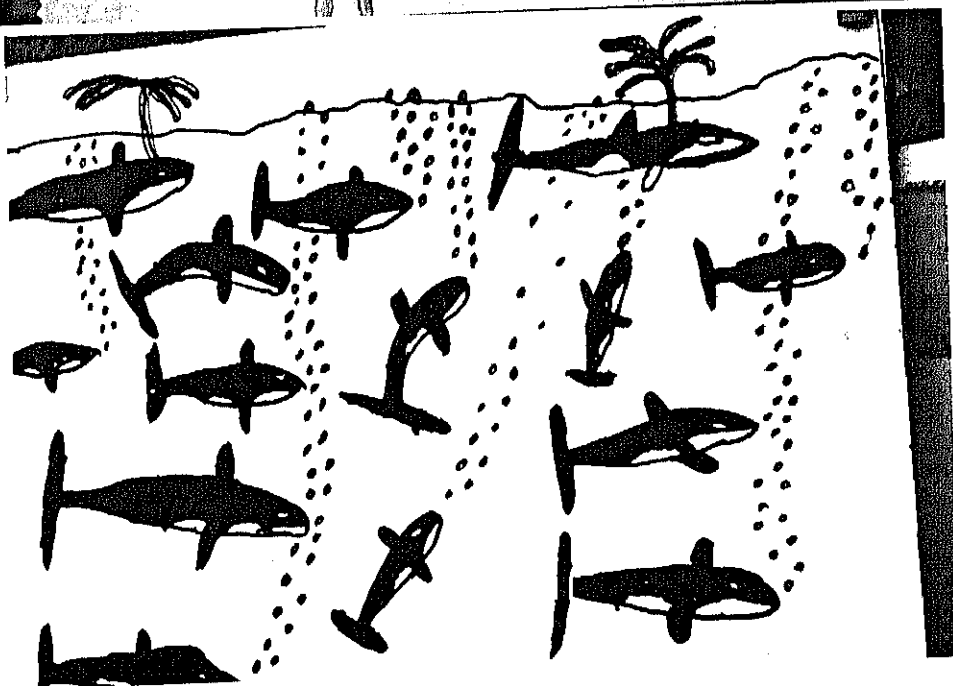
Los tres dibujos de tema marino, corresponden a Miguel L. hechos con ocho y nueve años (Grupos A,B,C,D), nºs 8, 9, y 10, son trabajos escolares. Tienen una composición en horizontal el primero y de caracter ascendente los dos siguientes. Aparecen colores y texturas, los trazos más firmes son debidos a la diferencia de material (rotulador). Los temas son descriptivos, hay variedad entre las especies marinas. No hay formas humanas.



no 8



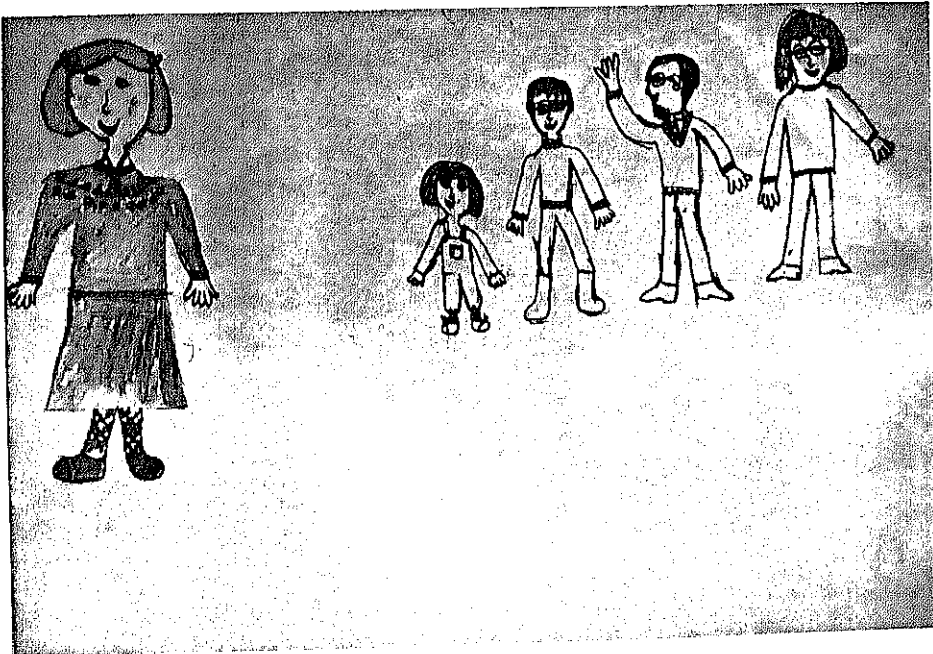
no 9



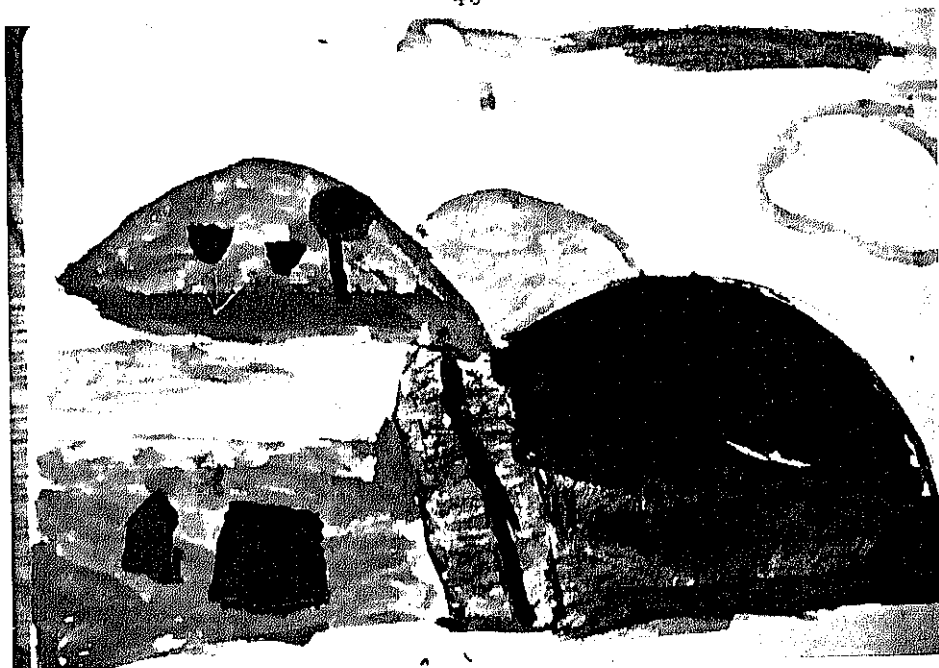
no 10

Los dibujos números 11, 12 y 13 son de Lucía, realizados con once y doce años (Grupos A y B), el primero es el tema "familia", realizado en el Taller (uno de los primeros), y los otros dos son dibujos realizados en su casa de forma espontánea. El nº 11 es una composición horizontal ascendente simbólica, con una distancia establecida entre la figura más importante (pintada) y el resto, diferencia de tamaño incluso, bastante analizado, las figuras tienen movimiento y diferencias en los detalles del vestuario.

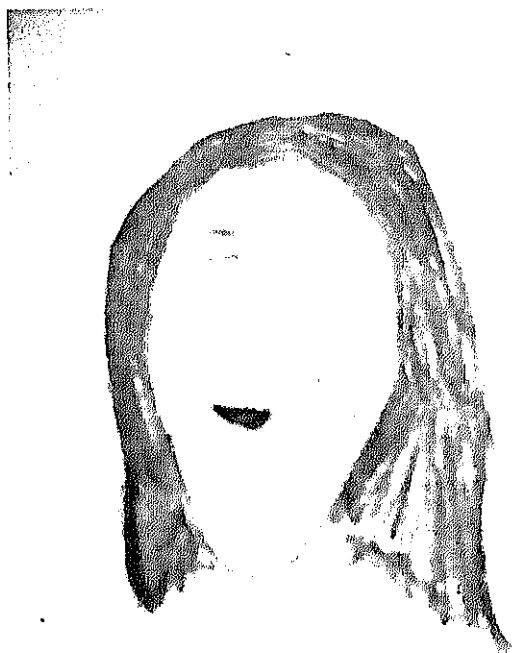
Los 12 y 13, son unas acuarelas menos precisas, el paisaje suelto, ocupa bien el espacio, el tema es de caracter descriptivo ; el otro, simbólico corresponde a un retrato de su madre para regalárselo. Estos dos dibujos nos indican una buena acogida familiar al ejercicio plástico, por el material y la forma en que lo utiliza.



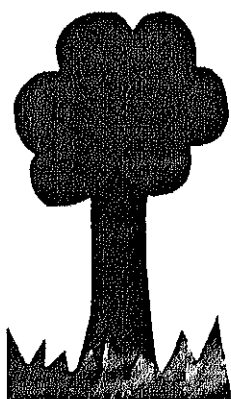
nº 11



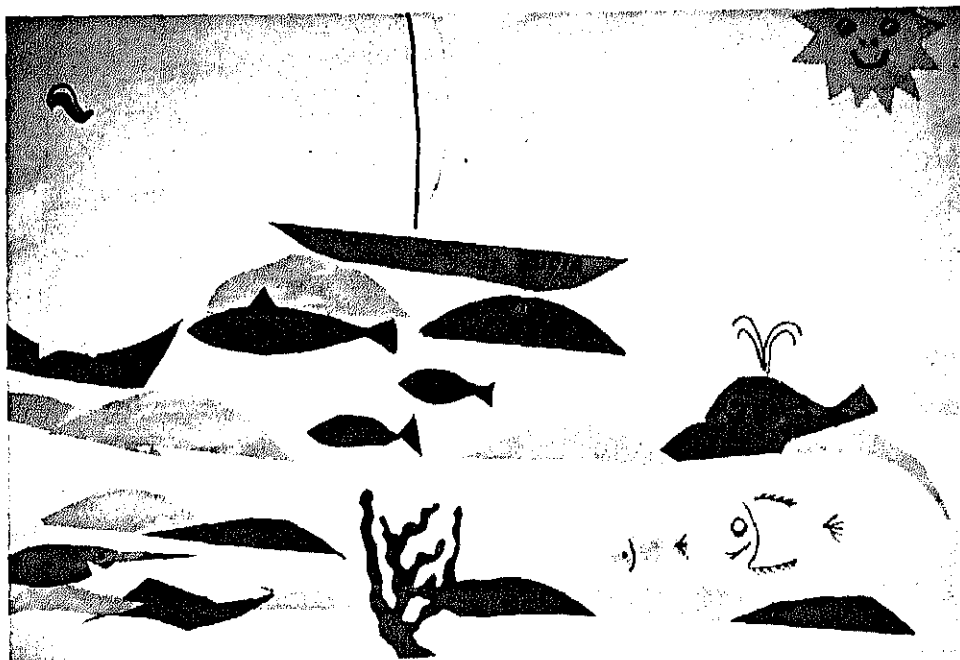
no 12



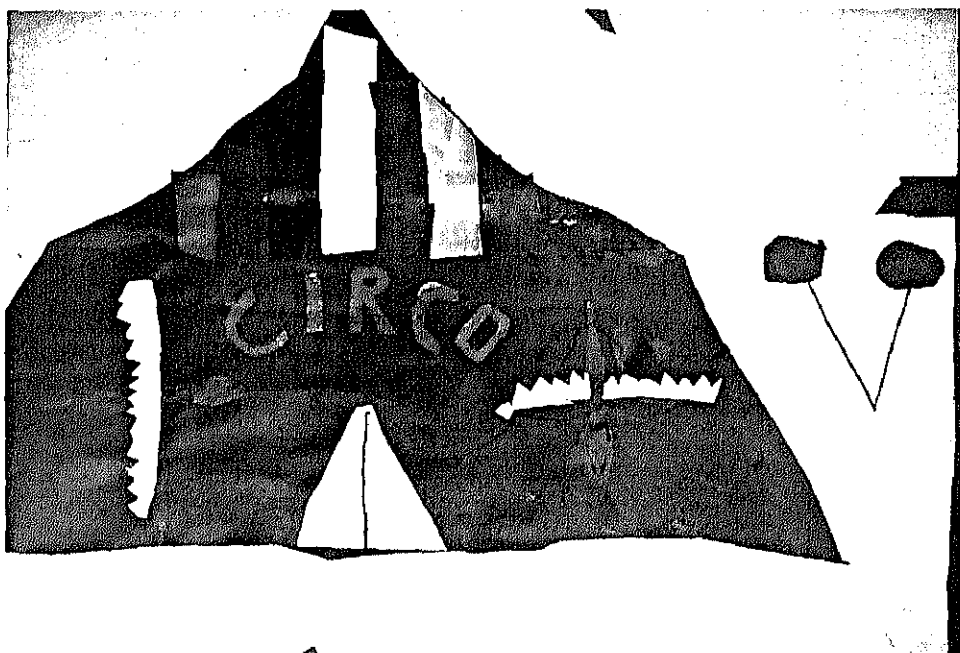
no 13



no 14



nº 15

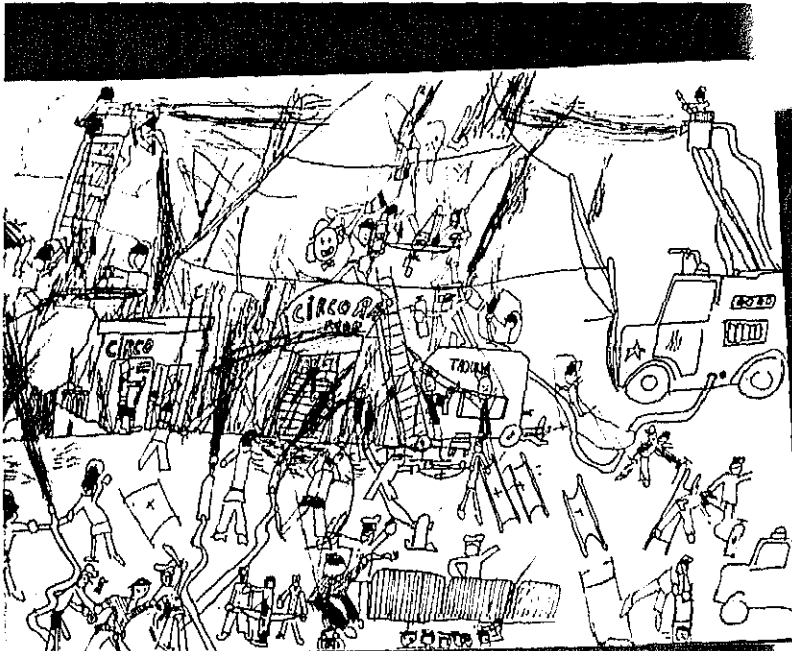


nº 16

Los dibujos numerados como 14, 15 y 16, son realizaciones escolares también de Lucía, de la misma época de los que acabamos de ver. La ausencia de figuras humanas, los temas descriptivos y formas estereotipadas, junto con la utilización del material sin ningún cambio dentro de los tres ejercicios, ni huellas o rasgos personales, hacen de ellos composiciones racionales.

Los dibujos "libres" de Álvaro, cuando tenía siete y ocho años (Grupo A), numerados del 17 al 20, tienen una ocupación total en el papel y un trazo seguro, aparece el color y texturas, tienen una estructura sensorial y el tema es narrativo, rico de elementos personajes y dinámico. Indudablemente en todos ellos pueden aparecer componentes de proyección personal. En la realización este niño ha dedicado mucho tiempo y mucho entusiasmo, para él ha sido su distracción favorita, su juego predilecto. Hay un grado de observación y análisis muy alto.

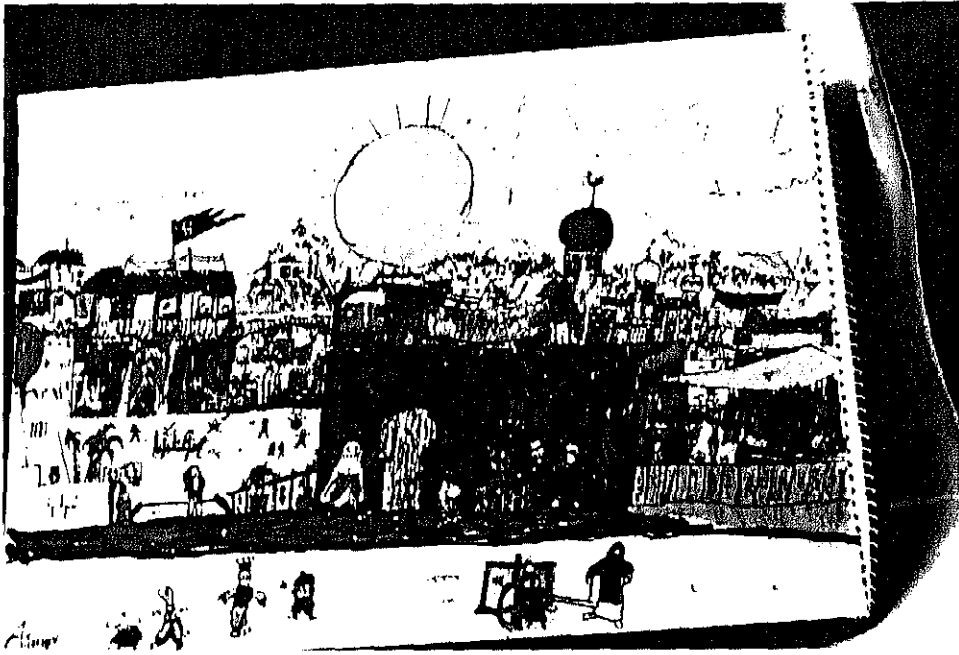
Los dibujos de este niño han tenido una buena acogida familiar, y le ha dado una gran seguridad personal, pero ha repetido excesivamente los temas, de tal forma, que le costará un gran esfuerzo avanzar en su desarrollo conceptual.



nº 17



nº 18

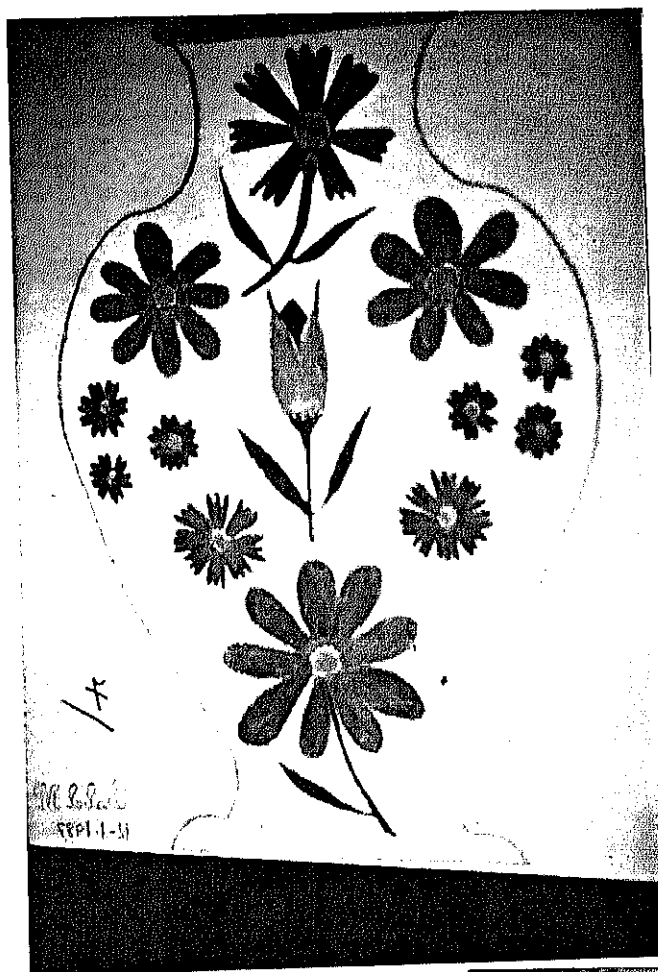


nº 19

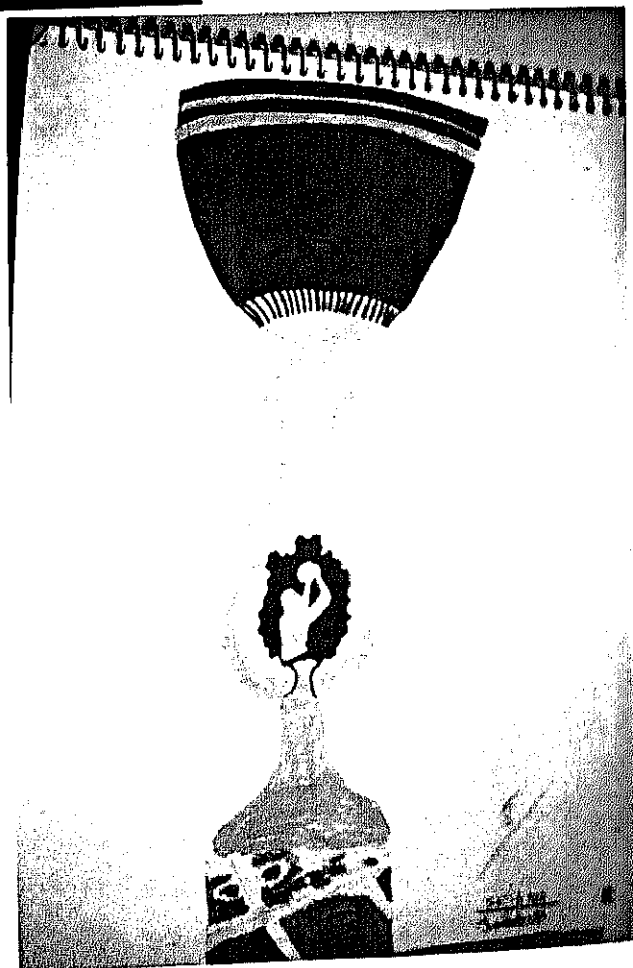


nº 20

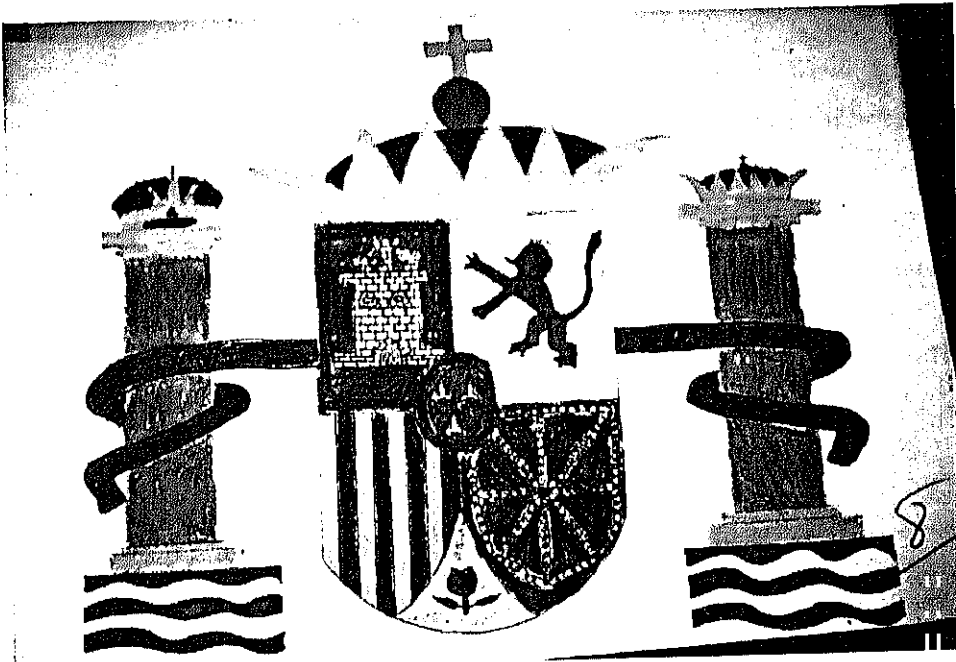
Los ejercicios escolares de Isabel R., realizados a los diez y once años, son los comprendidos entre los números 21 al 26, inclusive, (Grupos B y D). Hay una ocupación del espacio simétrica, ordenada, utiliza el color de forma plana, la línea es limpia y fría. La estructura es racional. Los temas son descriptivos, sin ningún aporte personal.



nº 21



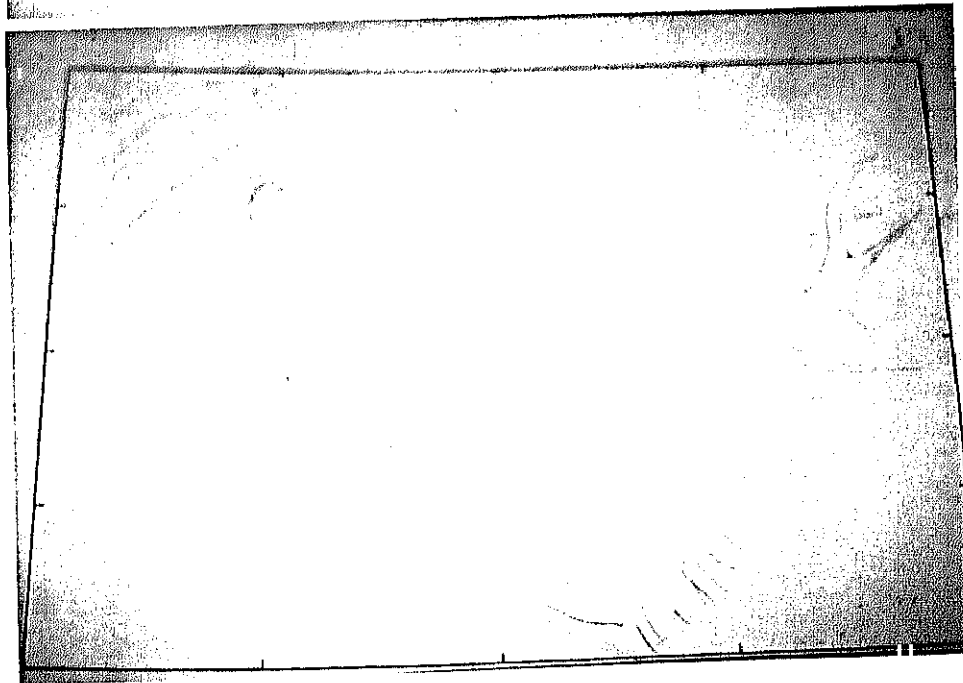
nº 22



nº 23



nº 24



nº 25

Como se puede observar, las diferencias son notables no solamente por la edad. Hay ejercicios escolares estereotipados, frente a dibujos personales muy ricos de elementos e imaginativos, y otros dibujos personales más pobres de forma. Es un ejemplo, muy generalizado, de la realidad con que contamos.



3.1.) ANALISIS DE 101 DIBUJOS DE NIÑOS CON EDADES ENTRE 8 Y 12 AÑOS, RECOGIDOS POR LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO EN PERÍODO DE PRACTICAS DOCENTES.

Como se comentaba en la introducción, la observación de dibujos de niños con una edad similar a los grupos del Taller de Expresión Plástica, procedentes de medios distintos, fué parte importante en esta investigación. Los dibujos están recogidos por alumnos de tercer curso de Magisterio, en período de prácticas, de distintos centros escolares. La muestra de cien ejercicios se ha recogido de forma aleatoria de entre mil, correspondientes a edades de 8 a 12 años. Los cuales vamos a analizar partiendo de los criterios anteriores.

- a) estudio formal.
- b) estudio de los temas y del aspecto figurativo.

Hemos realizado una distribución por edades, comenzando por un grupo de diez dibujos de niños de 8 años.

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

- nº 1- Composición de pocos elementos, trazo débil, color plano cubriendo las figuras con el fondo vacío, no aparecen texturas, si hay perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura o lápiz de color. Tema personal simbólico.
- nº 2- Composición con un plano abatido, espacio vacío de formas, trazo fuerte, color plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica de cera dura. Tema personal simbólico.
- nº 3- Composición con elementos apoyados en la base del papel, figuras de perfil, trazo débil, color plano sin matices, indica texturas en el tejado de la casa, no aparece perspectiva. Técnica de cera dura. Tema personal simbólico.
- nº 4- Composición ocupando todo el papel, elementos de perfil, trazo fuerte, color plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica de cera dura. Tema personal simbólico y fantástico.
- nº 5- Composición horizontal utilizando el cielo de techo, trazo intermedio, color plano y fuerte, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico estereotipado.

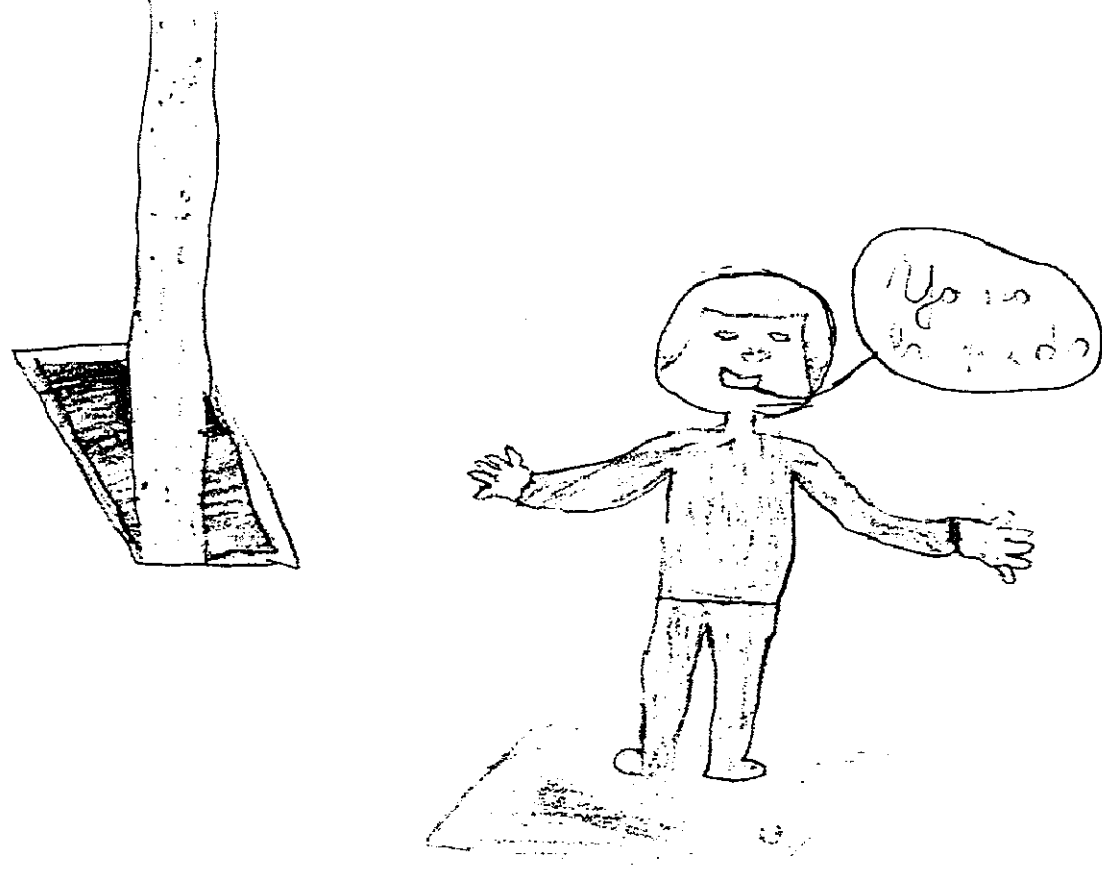
nº 6- Composición rítmica ocupando el espacio, trazo intermedio, color débil y plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y lápiz de color. Tema personal simbólico.

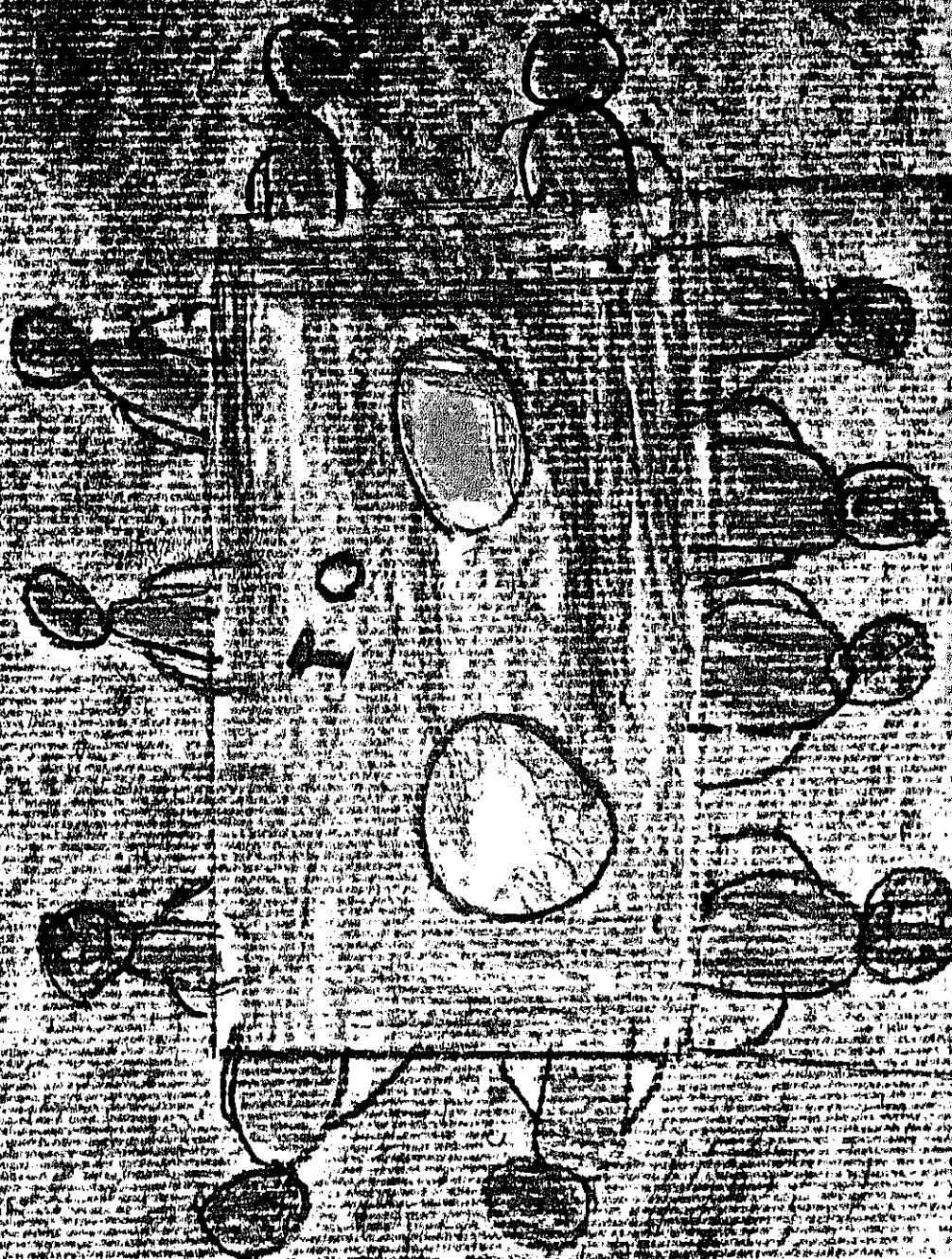
nº 7- Composición ocupando con exceso todo el papel, trazo fuerte, color limitado a pocos elementos, sin texturas ni perspectiva. Técnica de cera blanda. Tema personal simbólico.

nº 8- Composición amplia, trazo intermedio, color plano cubriendo los elementos, alguna textura para identificar los personajes, sin perspectiva. Técnica de cera dura. Tema copia estereotipada.

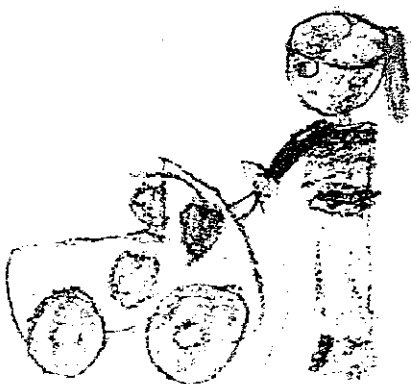
nº 9- Composición ocupando una zona horizontal, trazo continuo intermedio, color débil, plano cubriendo las figuras, sin texturas ni perspectiva. Técnica tinta y lápiz color. Tema personal simbólico.

nº 10- Composición llena de elementos, trazo fuerte (utiliza regla), color plano y fuerte cubriendo las figuras, aparece alguna textura gráfica, no hay perspectiva. Técnica de cera dura. Tema personal simbólico.





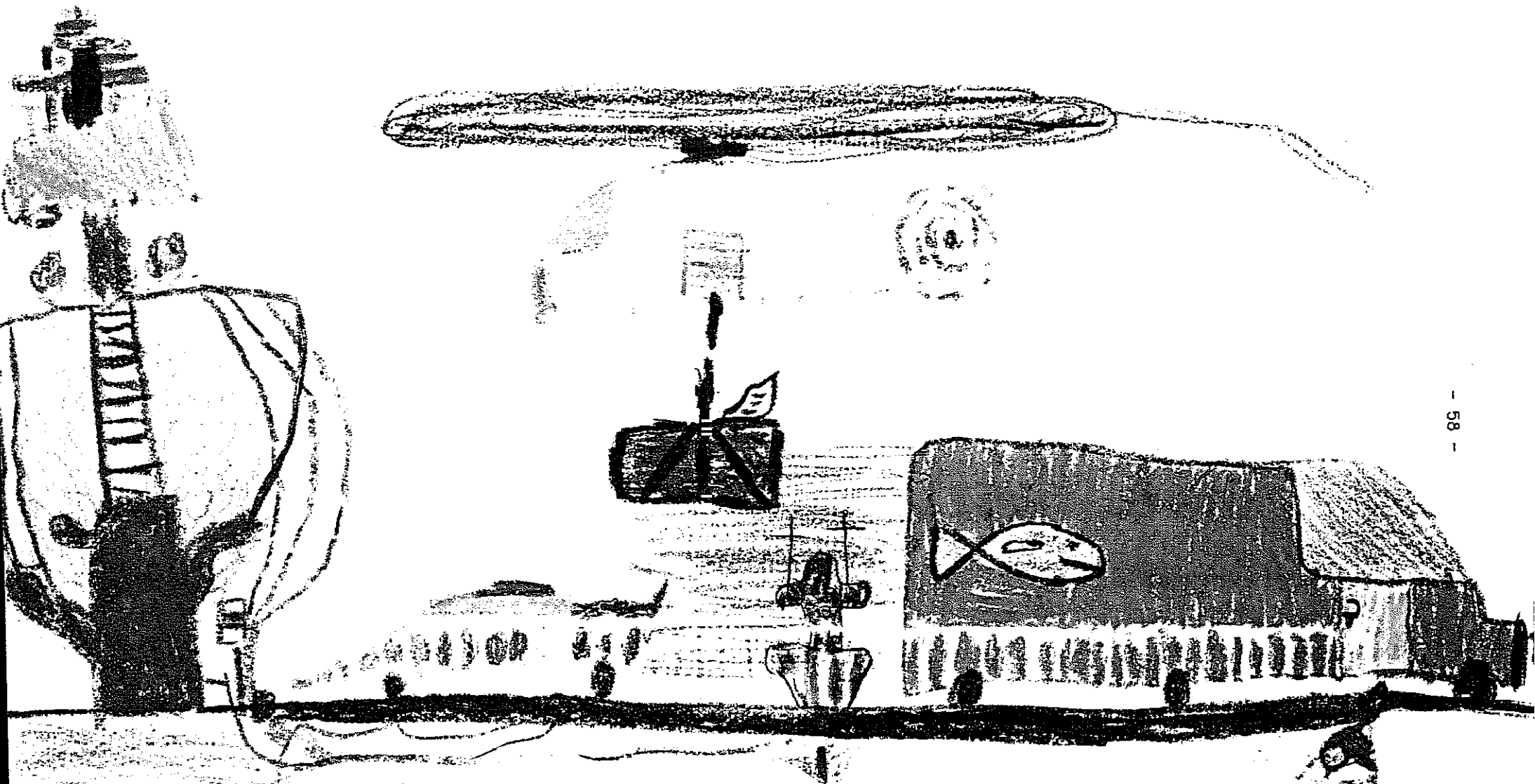
№ 2



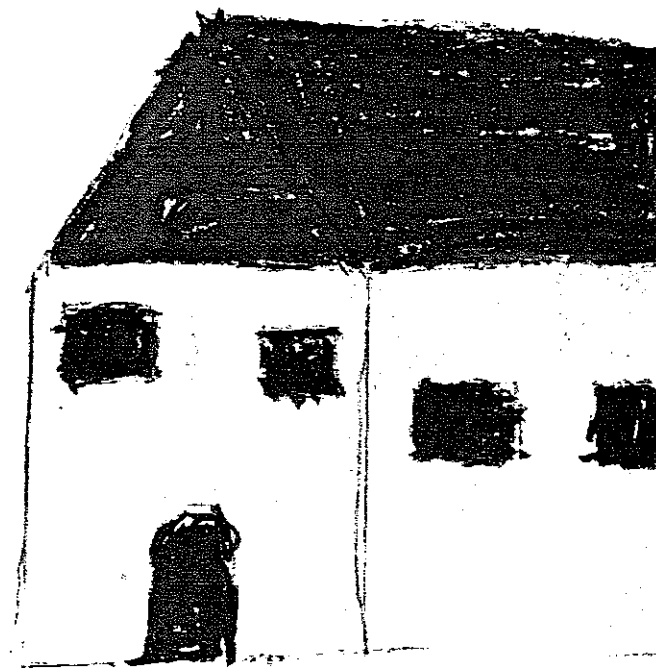
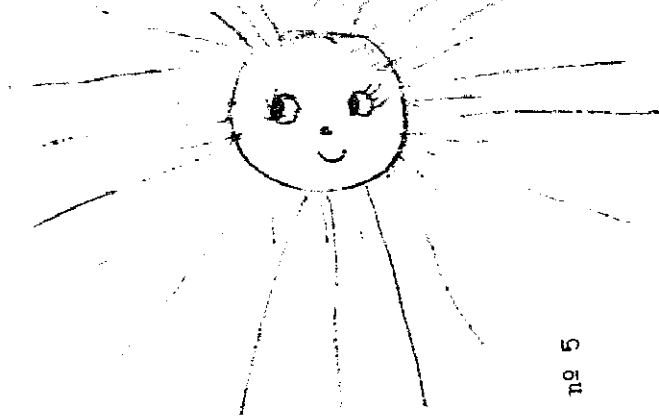
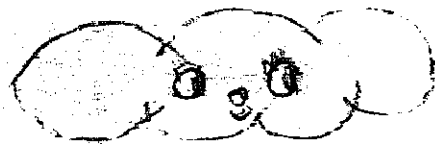
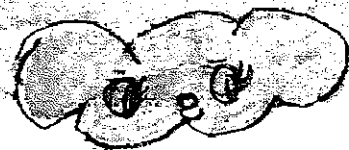
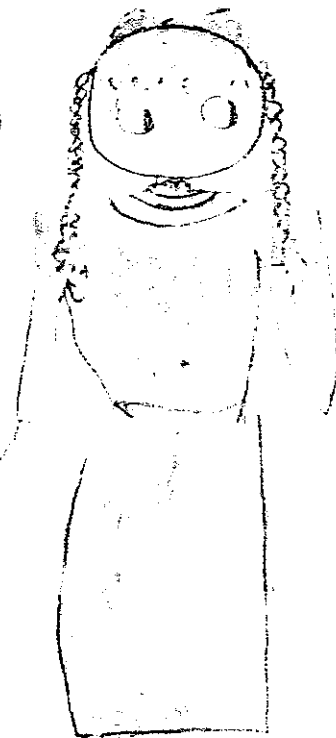
no 3



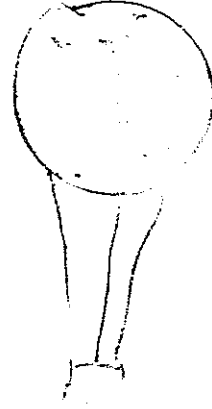
- 57 -

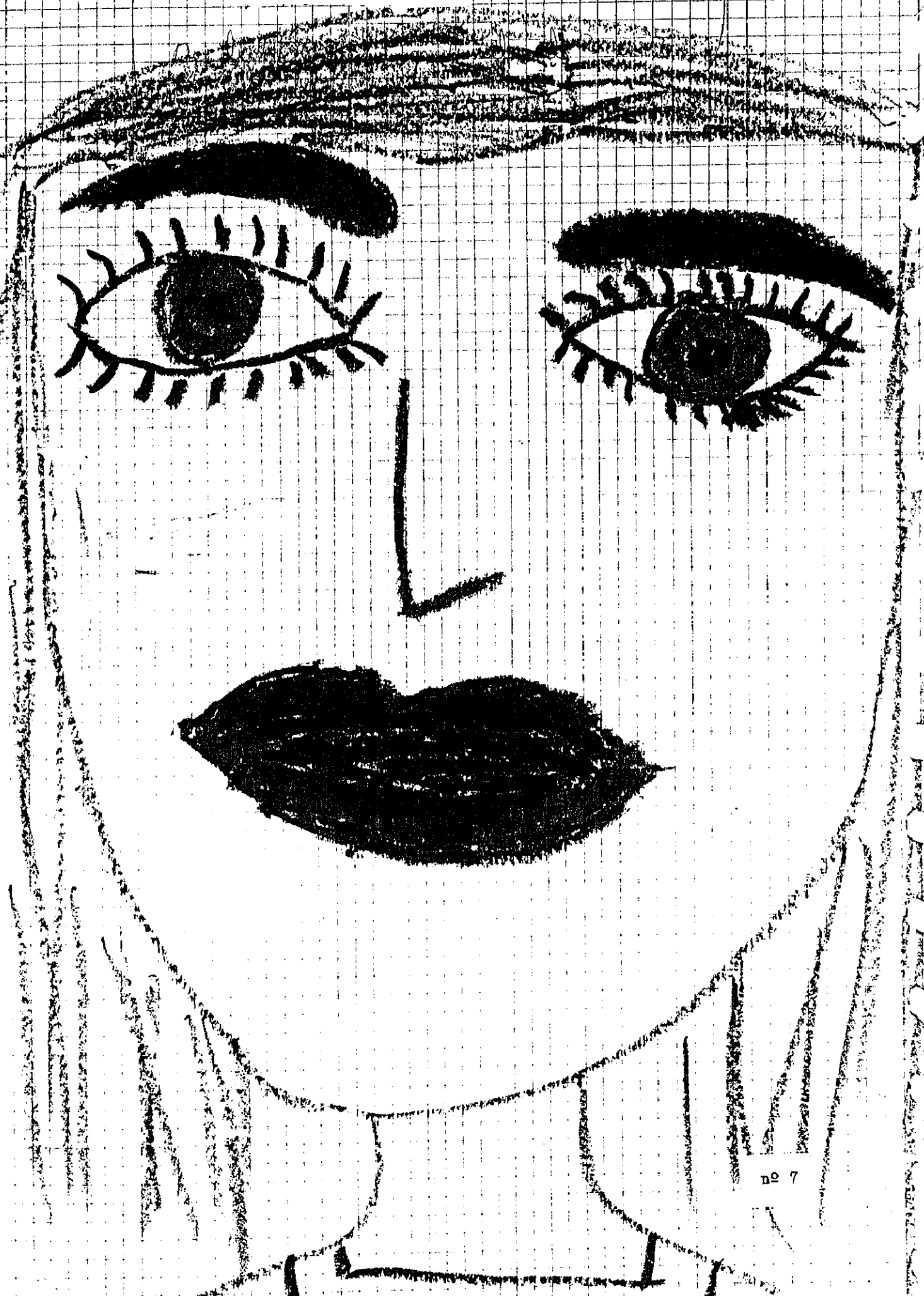


no 4

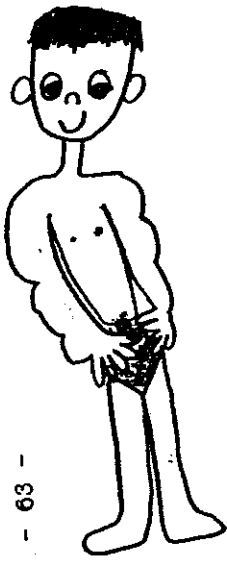


no 6

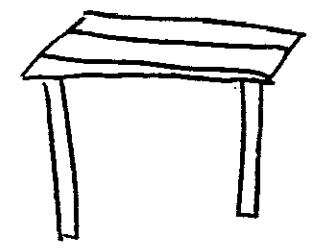
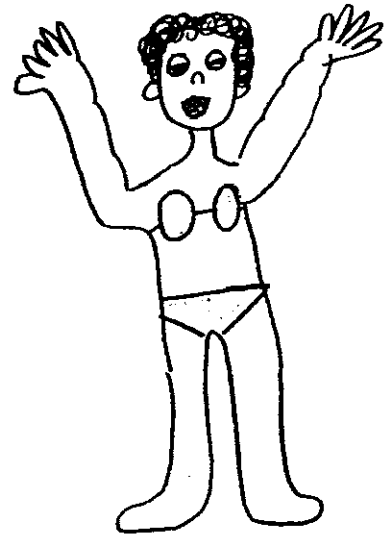




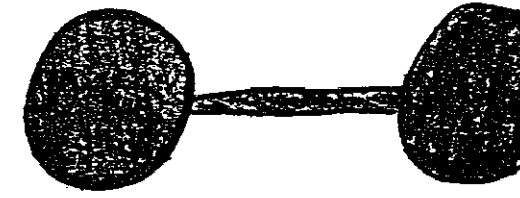
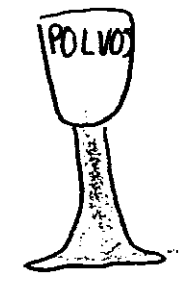


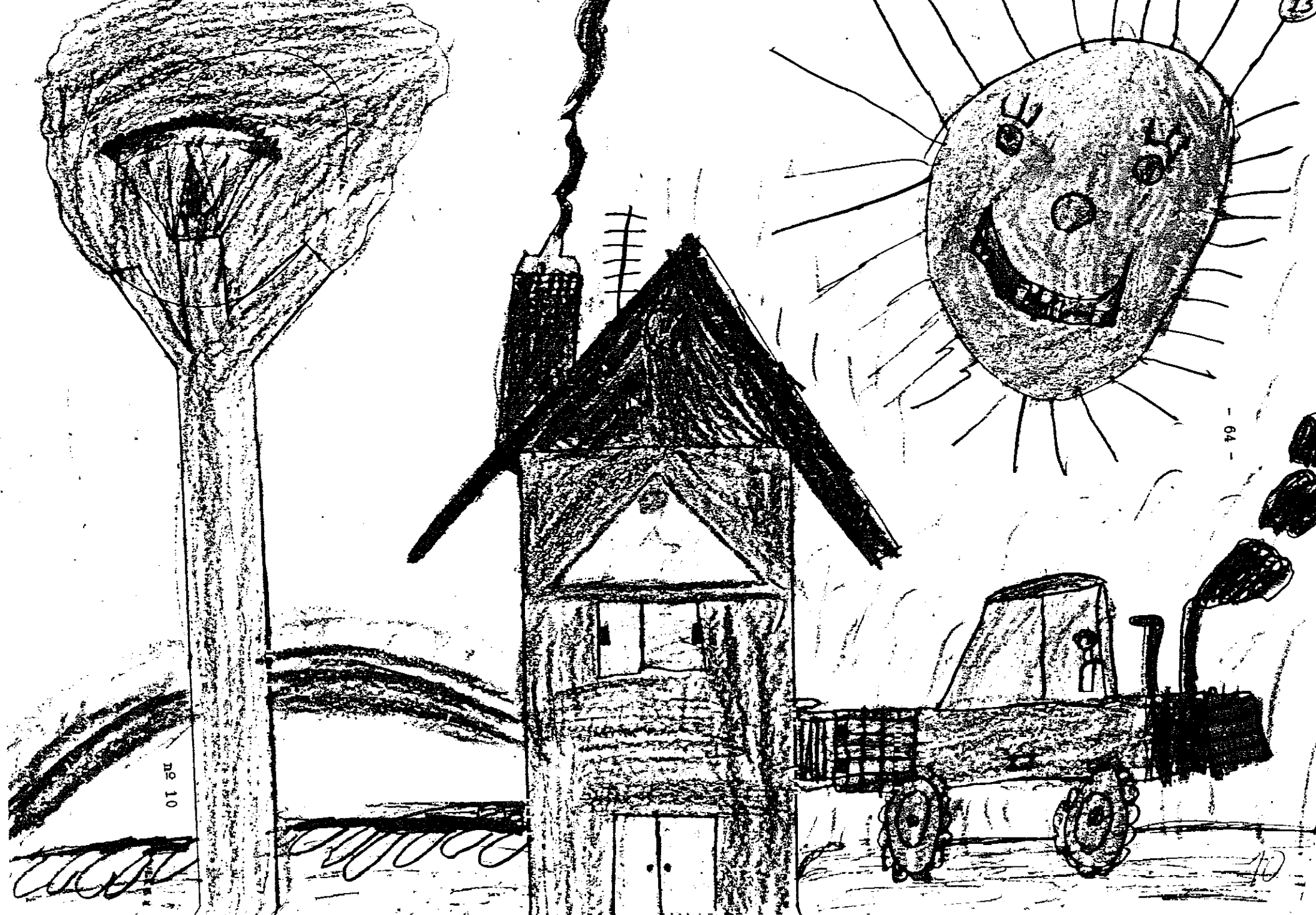


- 63 -



no 9





не 10

- 64 -

40

Ventinueve dibujos de niños de 9 años.

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

- nº 1- Composición con poca ocupación del espacio, trazo débil e inseguro, color en líneas, indica alguna textura en los elementos, no hay perspectiva. Técnica de lápiz y rotulador. Tema personal simbólico.
- nº 2- Composición horizontal poca ocupación del espacio, con textos, trazo intermedio (uso de regla), color para cubrir figuras plano sin matices, no hay texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico narrativo.
- nº 3- Composición ocupando todo el espacio, figuras en diversas posiciones, trazo intermedio, no hay color apenas, aparece alguna textura gráfica, hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico de una copia del natural.
- nº 4- Composición cerrada equilibrada en el espacio, trazo firme, color fuerte y plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia del natural personalizada.
- nº 5- Composición horizontal con ocupación del espacio, trazo intermedio (utilización de regla), color débil, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz, cera dura y rotulador. Tema personal simbólico partiendo del natural.
- nº 6- Composición ocupando una parte del espacio, trazo débil, color plano en zonas, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico con algún análisis de formas.
- nº 7- Composición amplia y plana, trazo débil, color plano y totalizado, aparecen texturas, no hay perspectiva. Técnica lápiz y gouache. Tema personal simbólico.
- nº 8- Composición horizontal parcialmente dispuesta, figuras de perfil, trazo débil, color poco significativo, aparece alguna textura gráfica y perspectiva. Técnica lápiz, cera dura y rotulador. Tema personal simbólico.
- nº 9- Composición cubriendo todo el espacio, trazo firme, color poco significativo, con alguna textura, sin perspectiva. Técnica lápiz, cera dura y rotulador. Tema personal fantástico.

nº 10-Composición equilibrada en el espacio, figura de perfil, trazo débil, color poco significativo, alguna textura, sin perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico inicios de análisis de formas.

nº 11-Composición encuadrada en el espacio, figuras de perfil, trazo intermedio, color plano fuerte, aparece alguna textura, no hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

nº 12-Composición equilibrada en el espacio, figuras de perfil, trazo débil, color cubriendo las figuras, alguna textura, sin perspectiva. Técnica cera dura y rotulador. Tema personal simbólico.

nº 13-Composición ocupando todo el espacio, elementos pequeños, trazo intermedio, color cubriendo formas resto débil, aparece alguna textura gráfica, no hay perspectiva. Tema personal simbólico.

nº 14-Composición en la mitad del espacio horizontal, elementos pequeños aislados, trazo débil, color cubriendo elementos, aparece alguna textura gráfica y una sombra proyectada en el suelo indicios de perspectiva en el río. Técnica de lápiz y lápiz color o cera dura. Tema personal simbólico narrativo.

nº 15-Composición simétrica, figuras en diversas posiciones, trazo débil, color cubriendo figuras, alguna textura gráfica, no hay perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

nº 16-Composición horizontal plana a dos bandas, trazo débil (utiliza regla), color cubriendo figuras, no hay texturas ni perspectiva. Técnica lápiz, cera dura y rotulador. Tema personal simbólico.

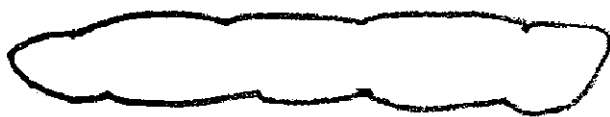
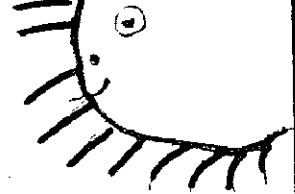
nº 17-Composición horizontal a dos bandas plana, figuras de frente, trazo intermedio (utiliza regla), color cubriendo figuras, aparece alguna textura, no hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

nº 18-Composición que excede al espacio, trazo firme, color insignificante, sin texturas ni perspectiva. Técnicas de lápiz y rotulador. Tema personal simbólico e irónico.

nº 19-Composición horizontal ocupando todo el espacio, figuras de frente y espalda, trazo débil, color cubriendo las figuras, no hay texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz, rotulador y cera dura. Tema personal simbólico partiendo del natural.

- nº 20-Composición no personal, trazo débil, color plano, algún matiz y textura, inicio de perspectiva que al ser copiada no está entendida. Técnica de lápiz y cera dura. Tema copia esterotipada.
- nº 21-Composición ocupando todo el espacio, trazo intermedio, color plano y fuerte, aparece alguna textura no hay perspectiva. Técnica de tinta y cera dura. Tema personal fantástico.
- nº 22-Composición rítmica ocupando todo el espacio, trazo intermedio, color plano y fuerte cubriendo todo el dibujo, aparece alguna textura, sin perspectiva pero con apreciación de lejanía. Técnica tinta, rotulador y cera dura. Tema personal fantástico.
- nº 23-Composición con ocupación de todo el espacio, trazo intermedio, color cubriendo la figura y débil en el resto, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico con influencia de los media.
- nº 24-Son dos composiciones ocupando el espacio de forma casi simétrica, con pocos elementos, trazo débil (utiliza regla), color plano fuerte y con algún matiz, sin textura, inicios de perspectiva. Técnica de tinta y cera dura. Tema personal simbólico y natural.
- nº 25-Composición ocupando todo el espacio con muchos elementos, figuras en distintas posiciones, trazo intermedio, color plano cubriendo todos los elementos y el espacio, aparecen texturas y perspectiva. Técnica de tinta y cera dura. Tema de ilustración.
- nº 26-Composición de bandas horizontales, figuras de perfil, trazo débil, color cubriendo los elementos, sin perspectiva ni texturas. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.
- nº 27-Composición equilibrada en el espacio, simétrica, trazo débil, color cubriendo los elementos plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema copia del natural, inicios de análisis de elementos.
- nº 28-Composición dispersa en el espacio, trazo firme, color cubriendo los elementos, sin textura, con inicios de perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal simbólico.
- nº 29-Composición en diagonal, por viñetas, figuras de perfil, trazo intermedio, color poco significativo alguna textura gráfica, sin perspectiva. Técnica de rotulador. Tema personal de ilustración

Sandra Rervuella
Edad 9

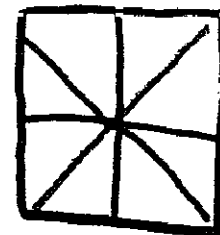


El payaso

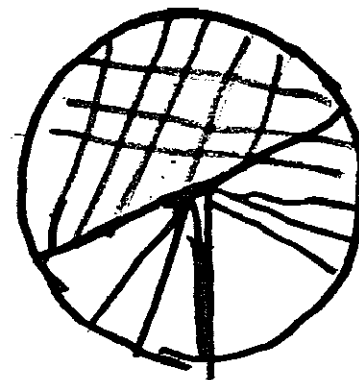


La regadera
sirve para
regar a las
flores

Los mejores
Amigos



nº 1




Susana Gutiérrez Años: 9.

La pequeña Dili

no 2



La pequeña Dili 
Dili era muy elegante, pero
tenía una falta, le gustaban
muchos los helados, y no paraba
de comer y comer
helados, y así estuvo siempre
sin cambiar.

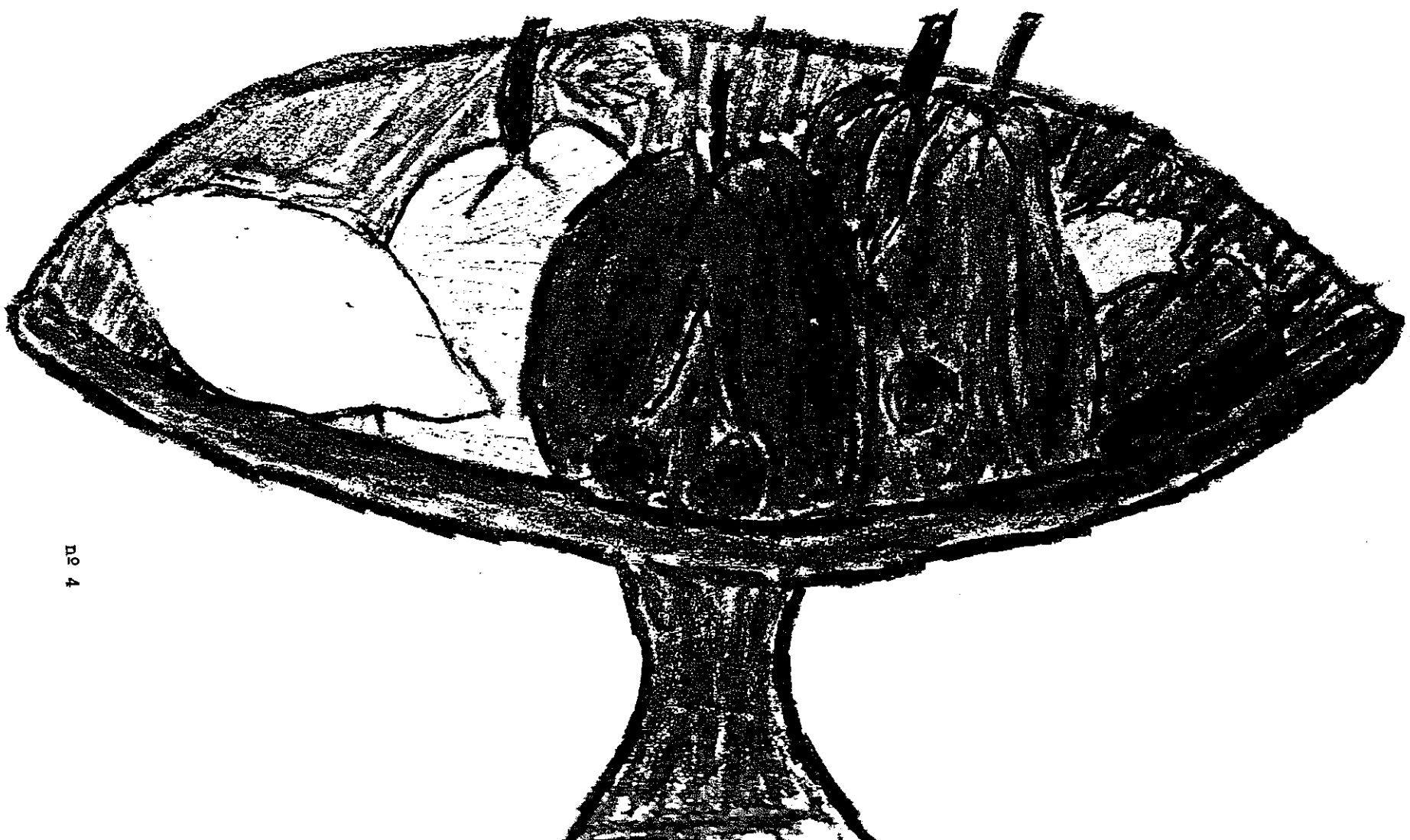
~~Susana~~ Gali
Susana Gutiérrez



El colegio
es
tu casa

BUNDALA

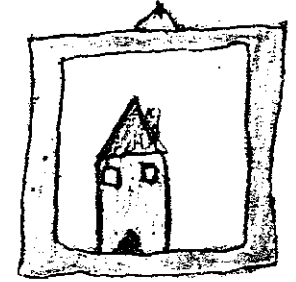
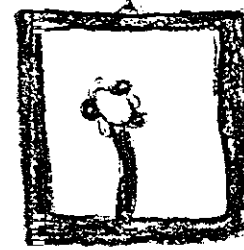
nº 3



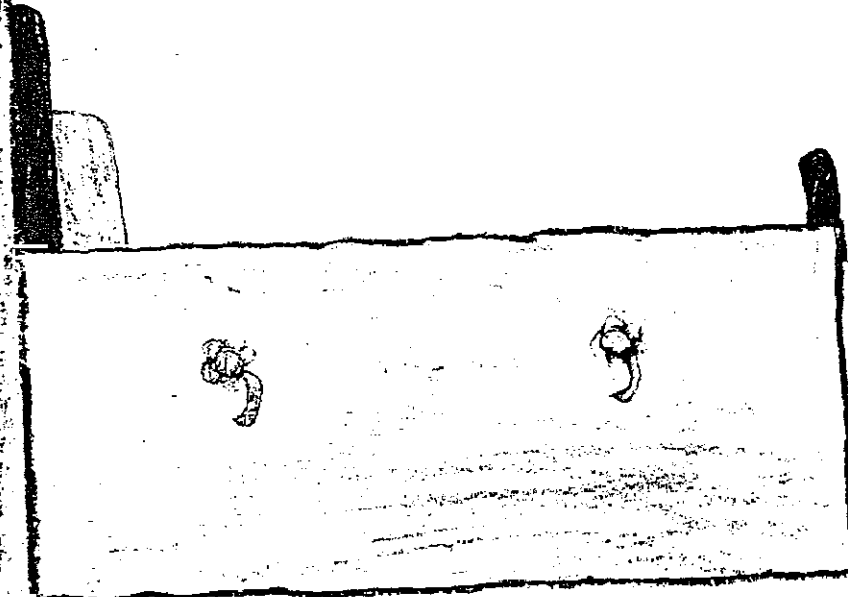
no 4

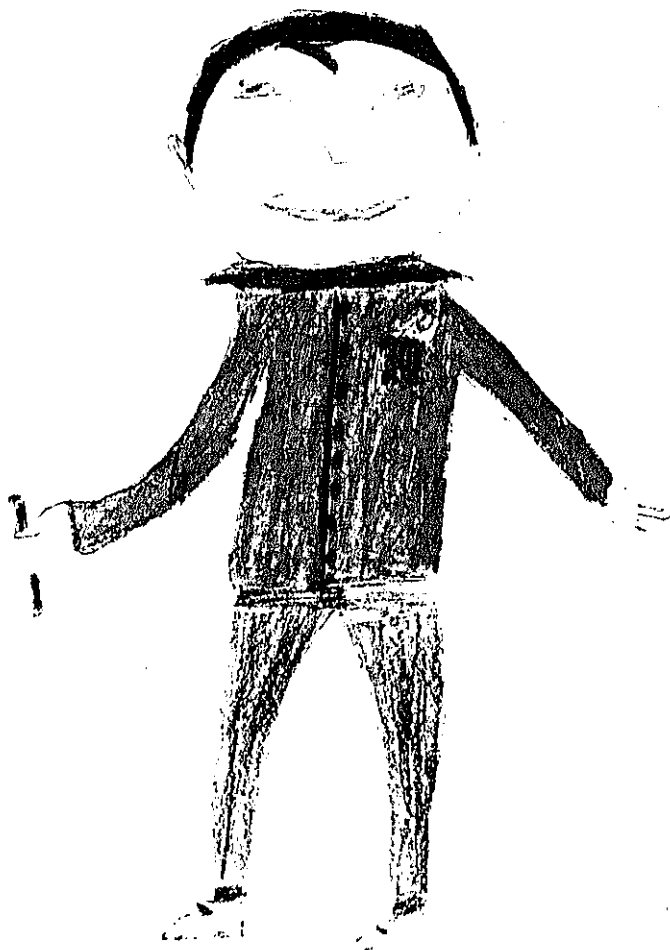
Mis juegos

Patricia Olvera

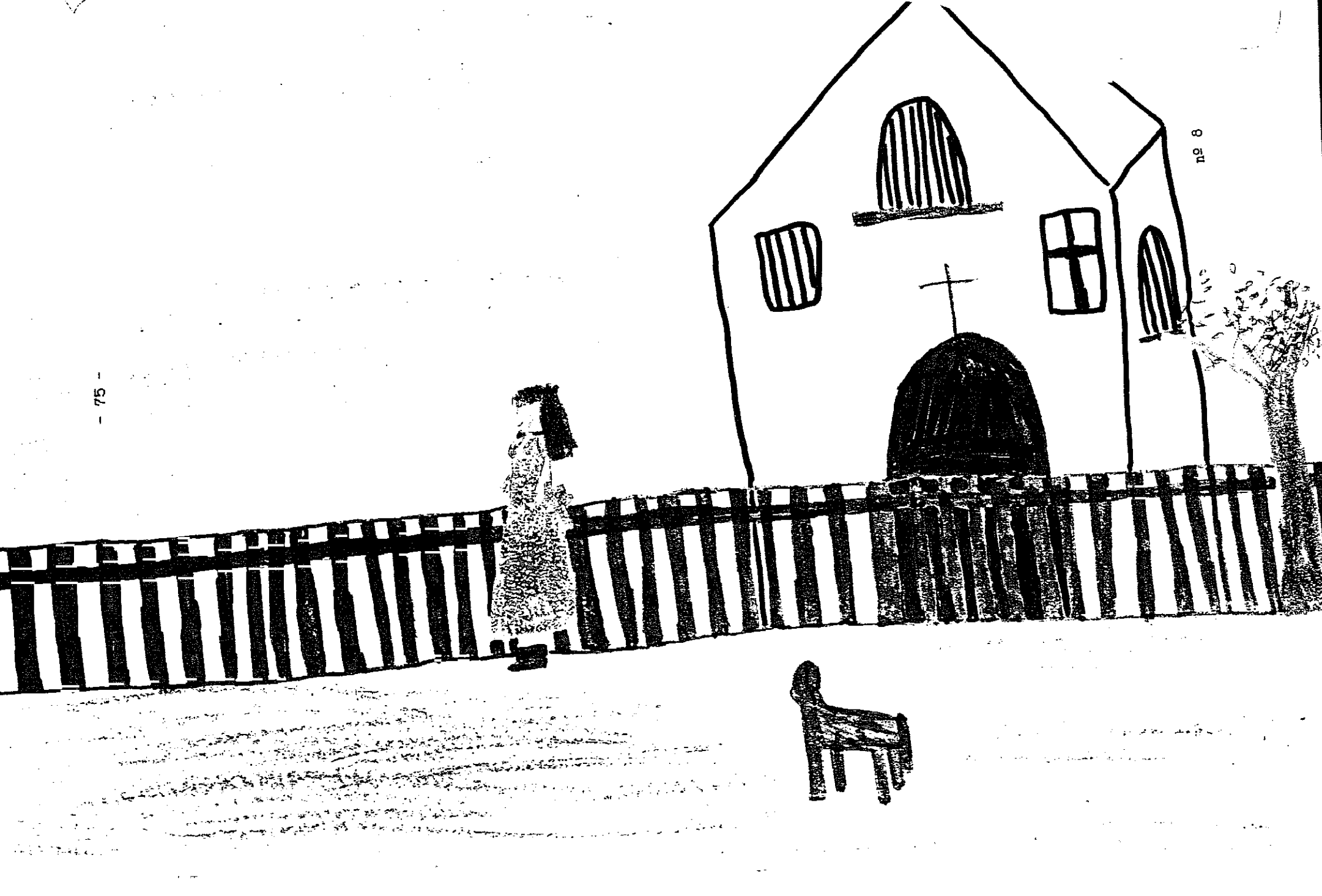


- 72 -



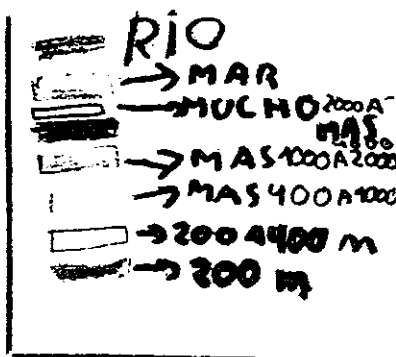






MAPA FISICO DE FULENDA

MAR
HARZ



no 9

ISLAS PAPILLERAS

MAR DREMONS

MAR I DUKRU

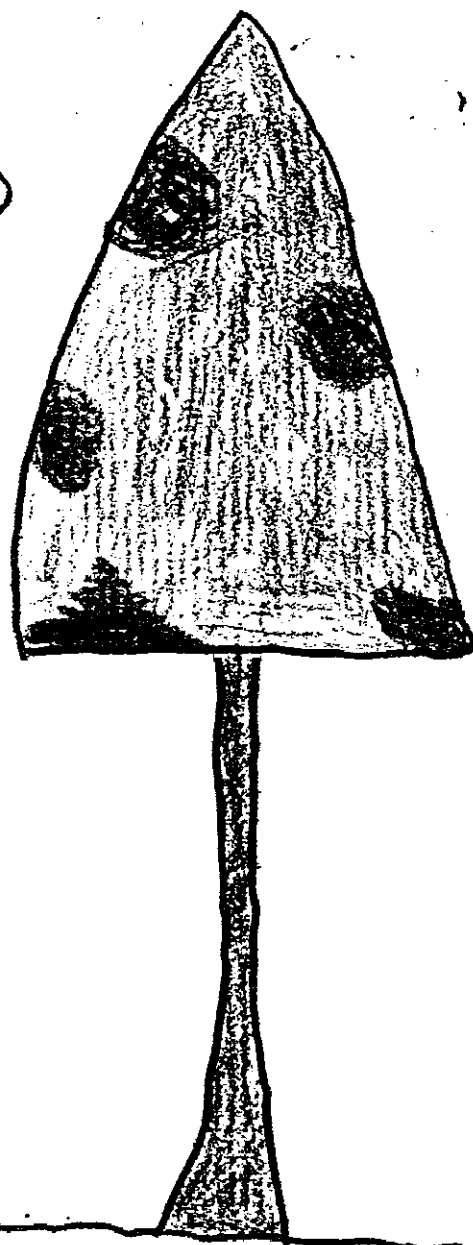


№ 10





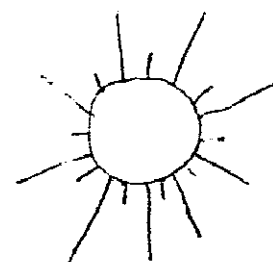
¡Qué bonito
¡El árbol con flores!



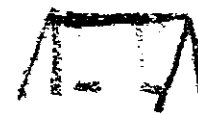
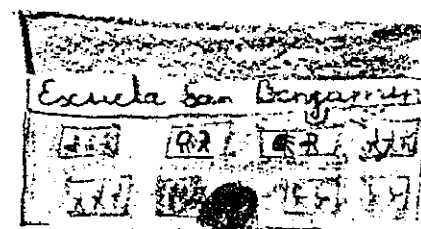
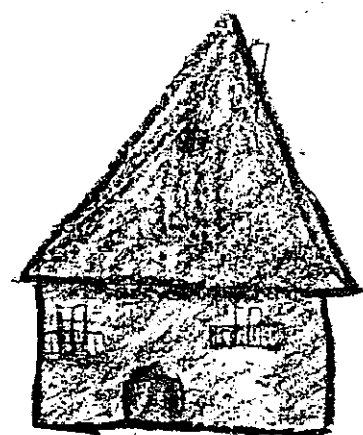
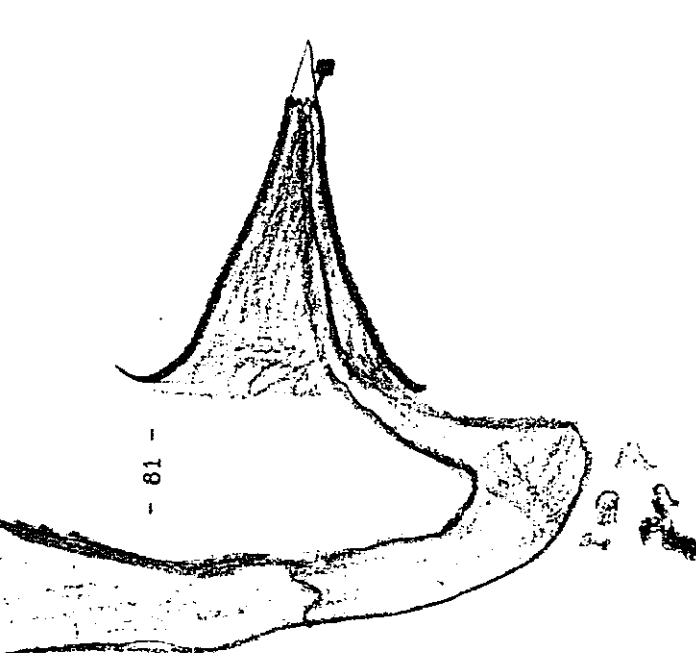


Un dia de...

g. no Anna Isabel Enríquez

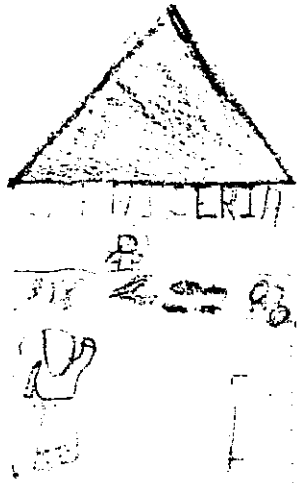
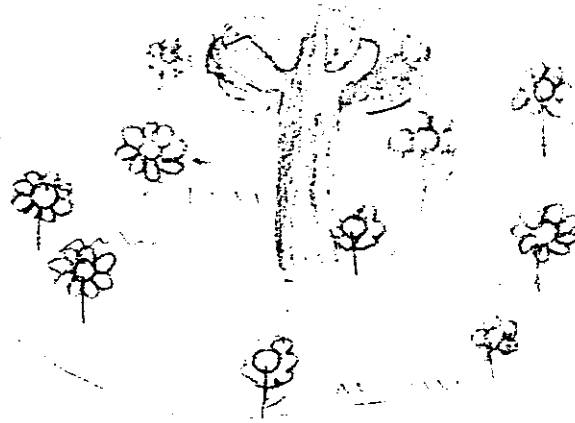
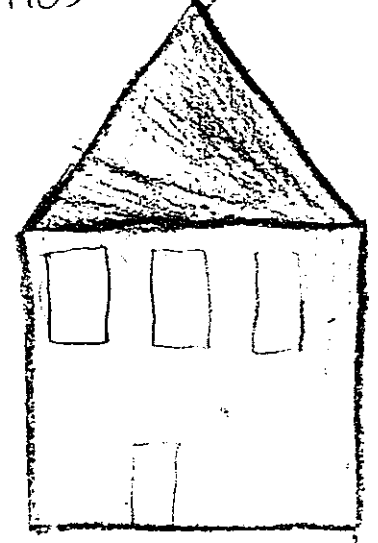
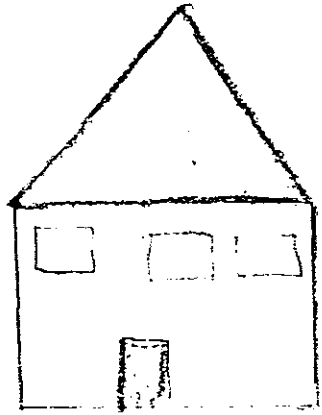


no 14.

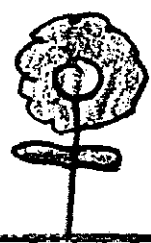
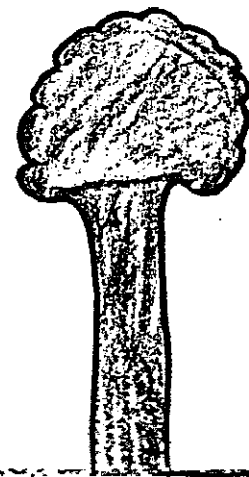
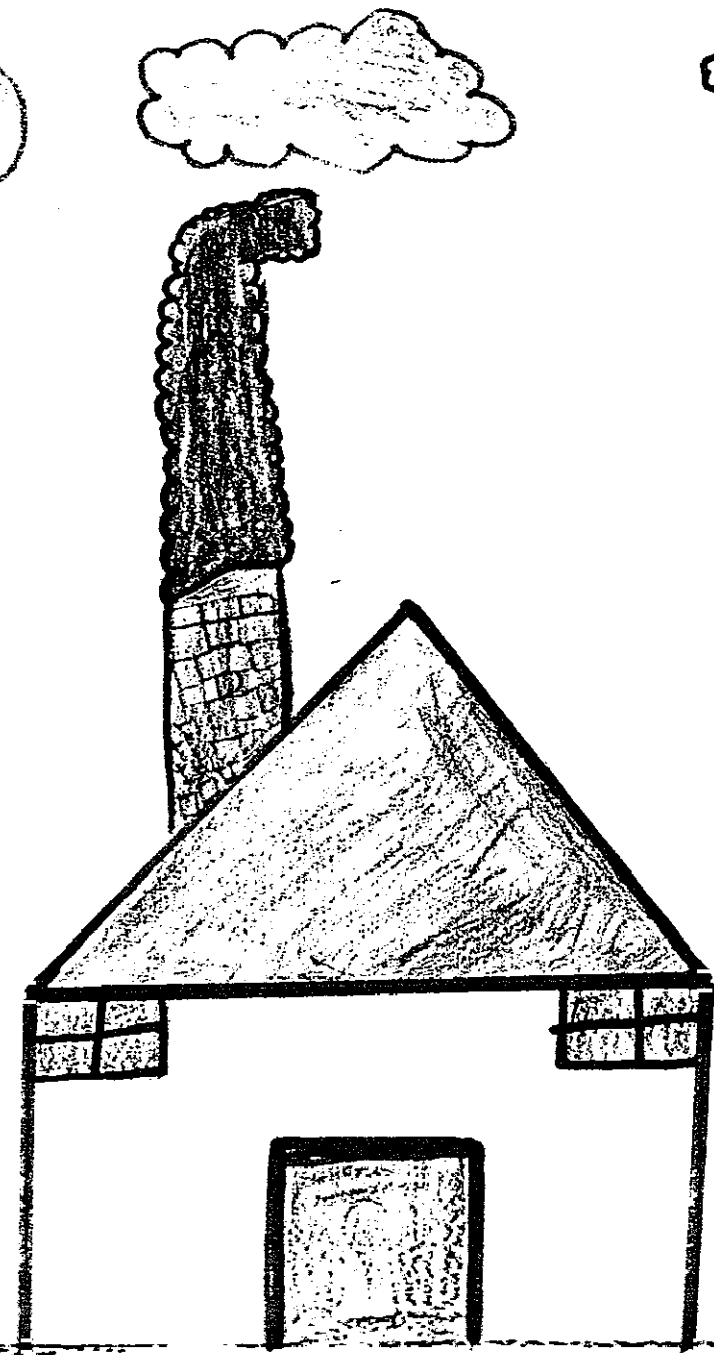
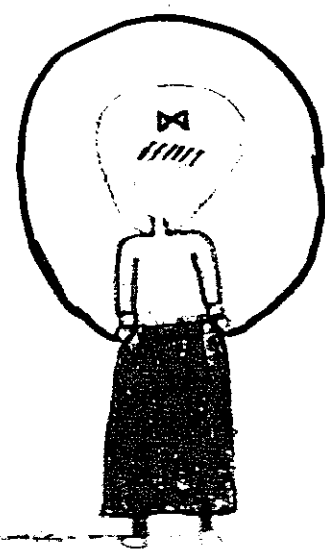


El Pueblo

Verónica Sanz Paños

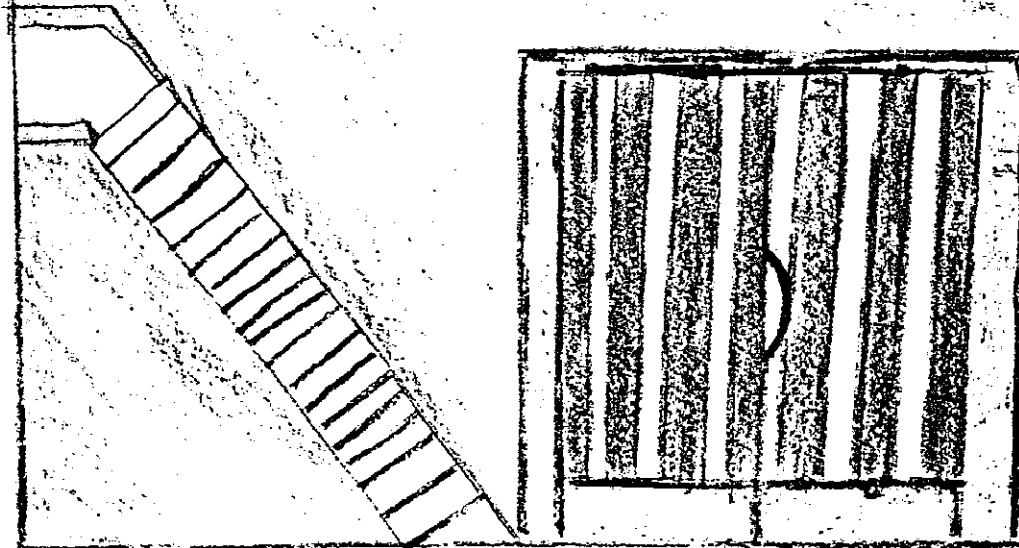
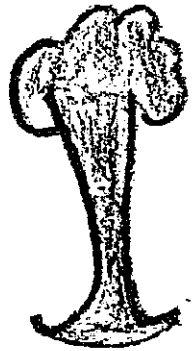


nº 16



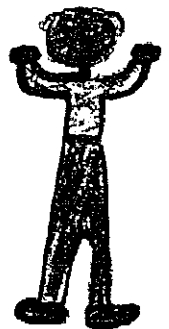
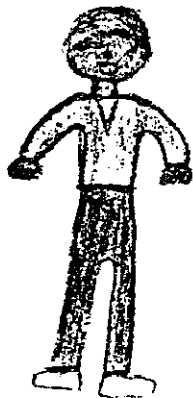
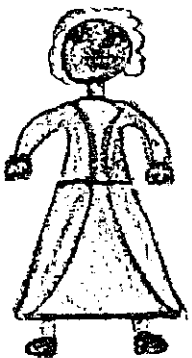
El día de mi 1ª Comunión

En la parroquia de Pedro

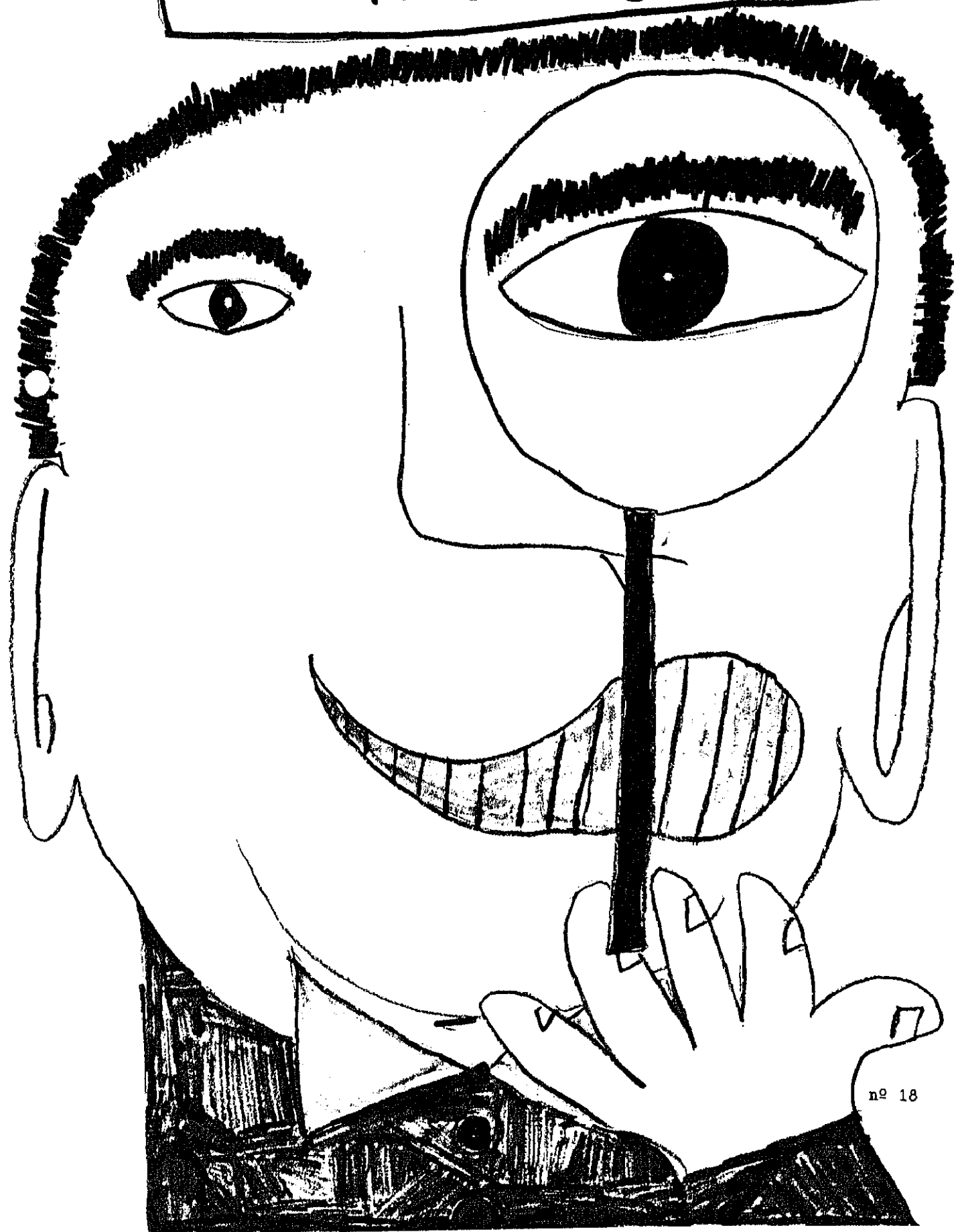


- 84 -

no 17

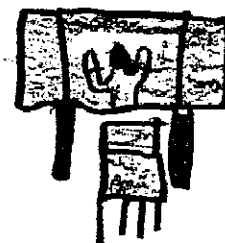
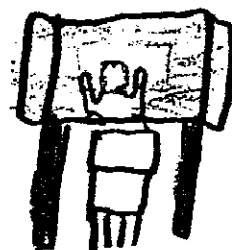
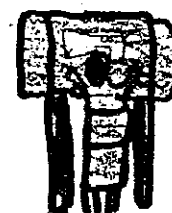
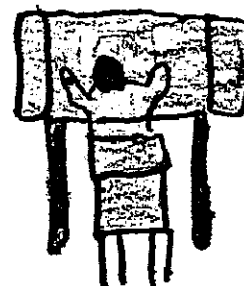
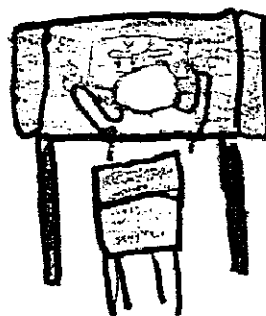
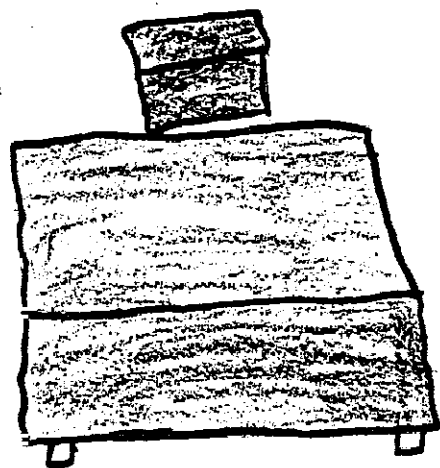


OJO, HAY QUE TENER
MUCHO OJO



Un día en el cine dibujando.

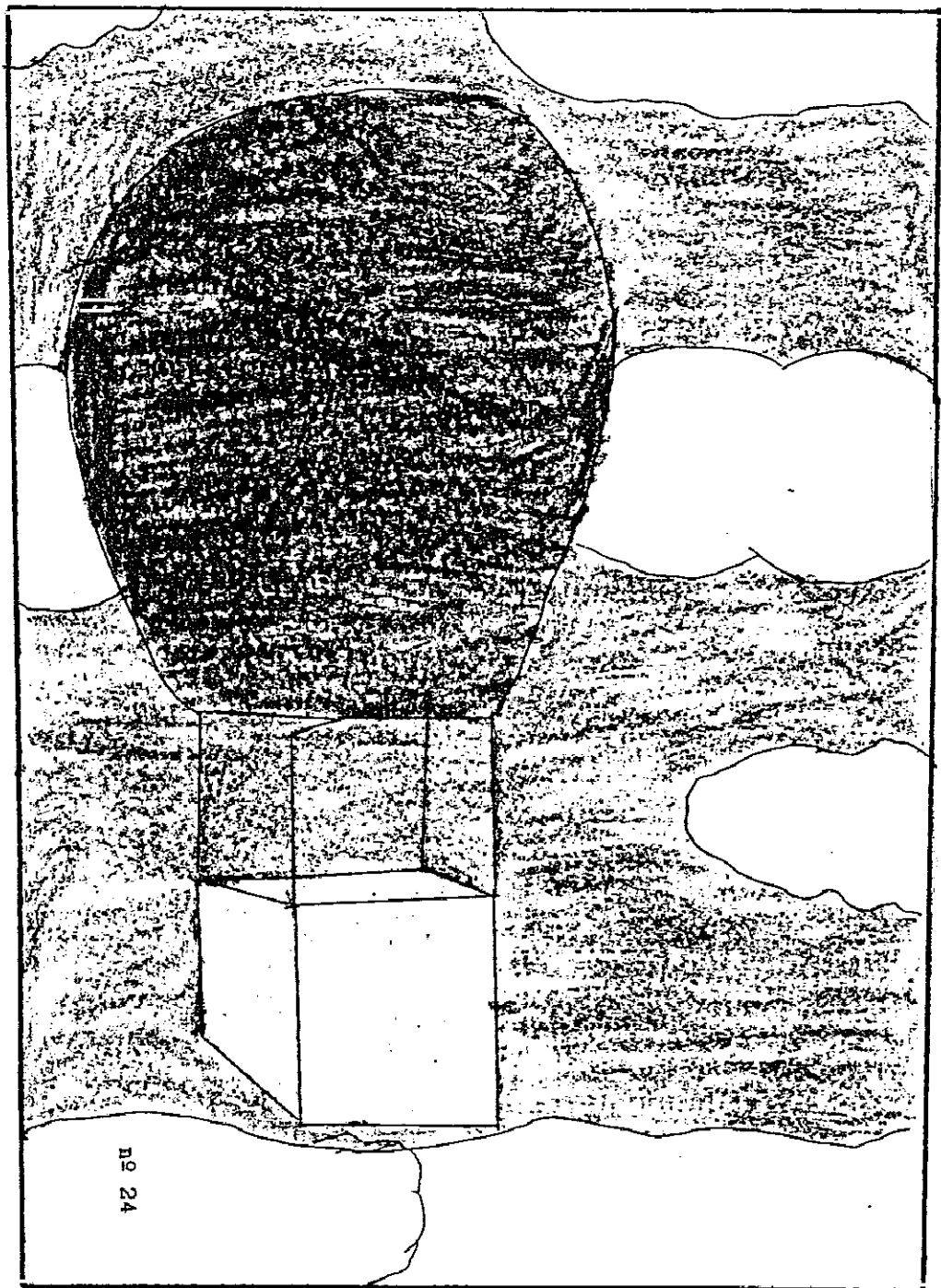
Vanessa Cortijo 9 años



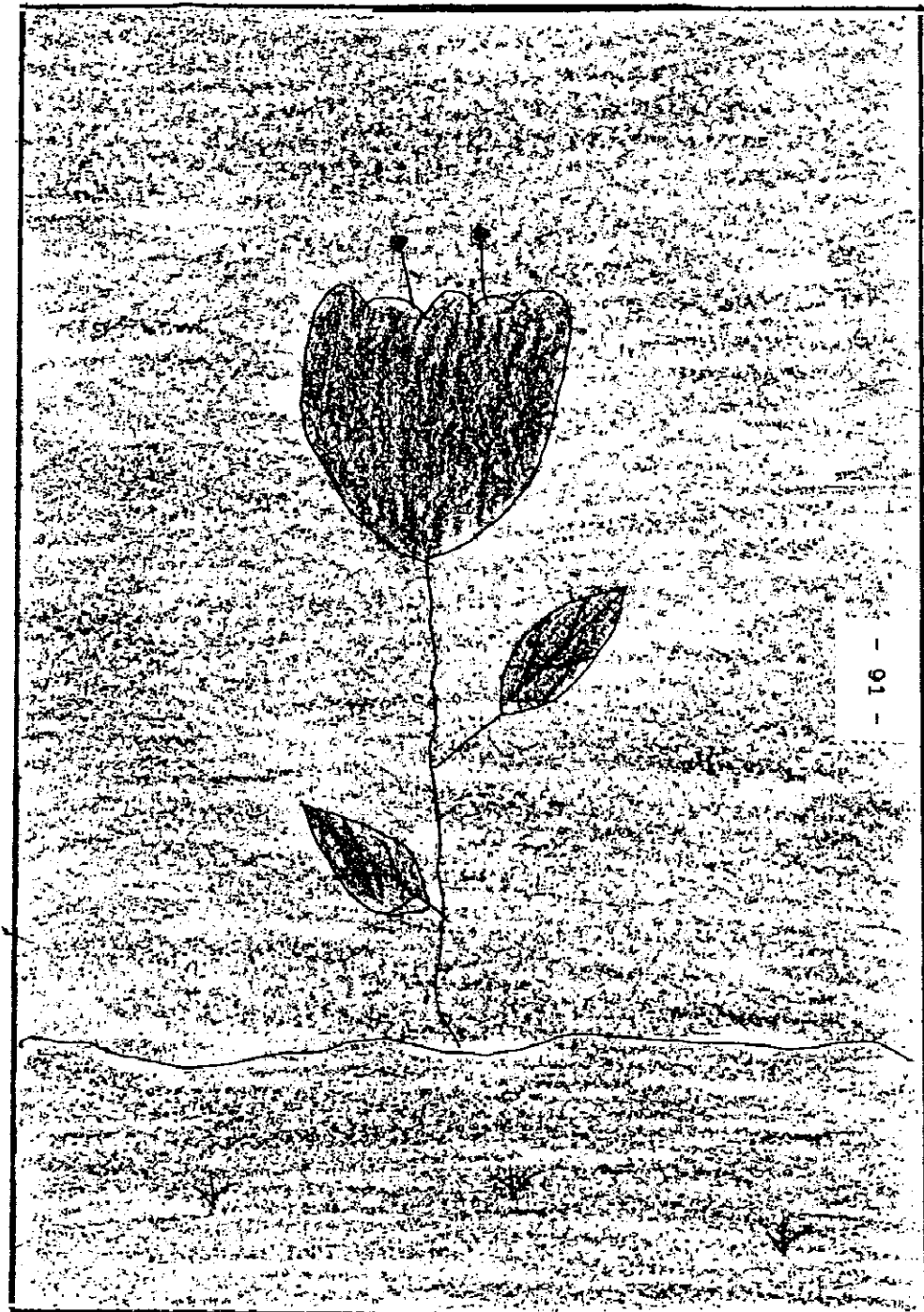




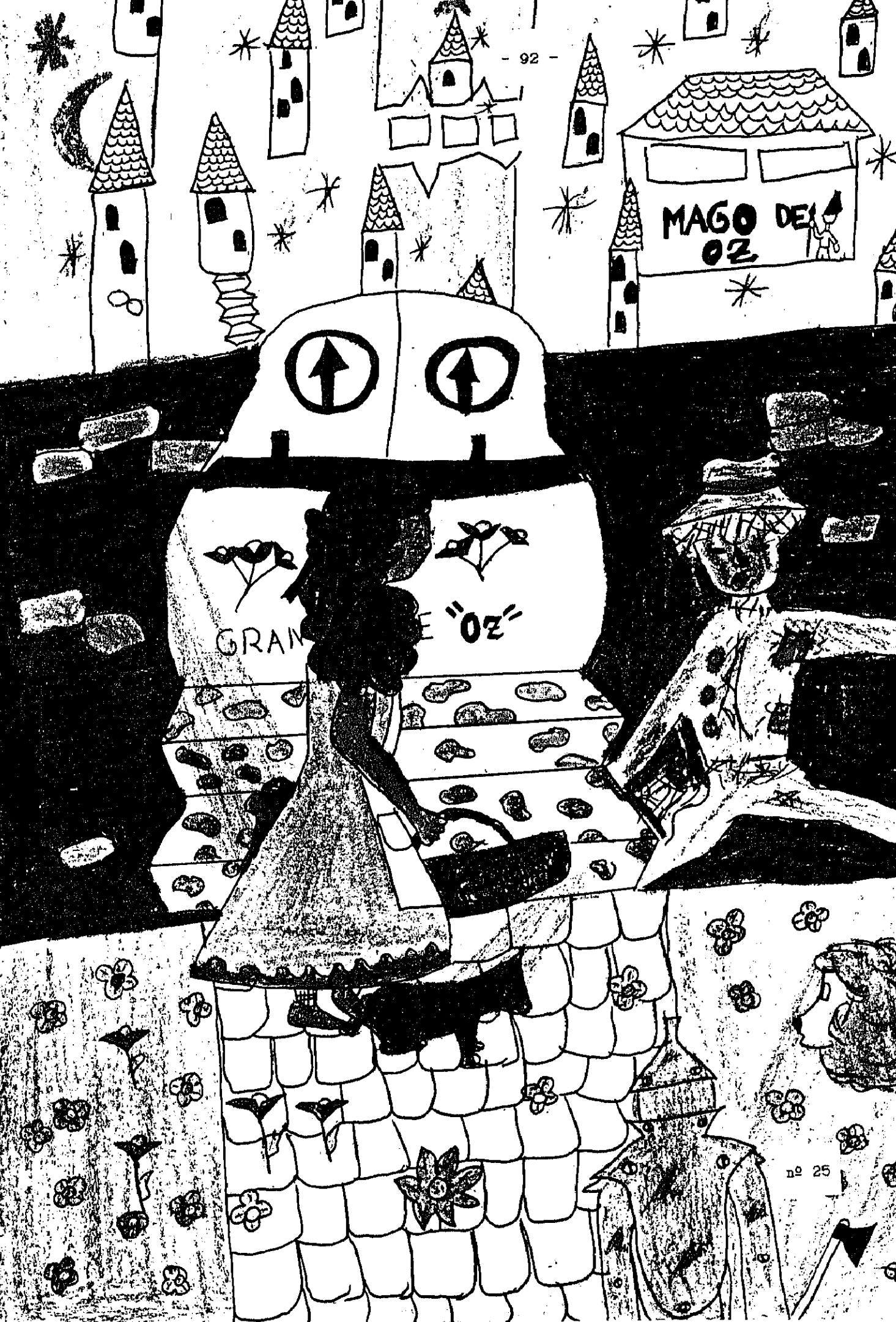


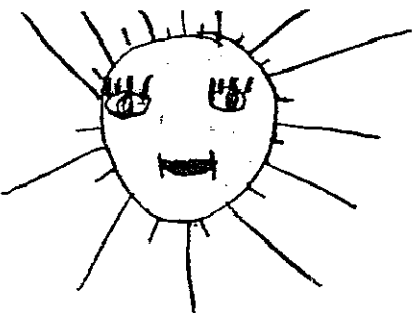


№ 24



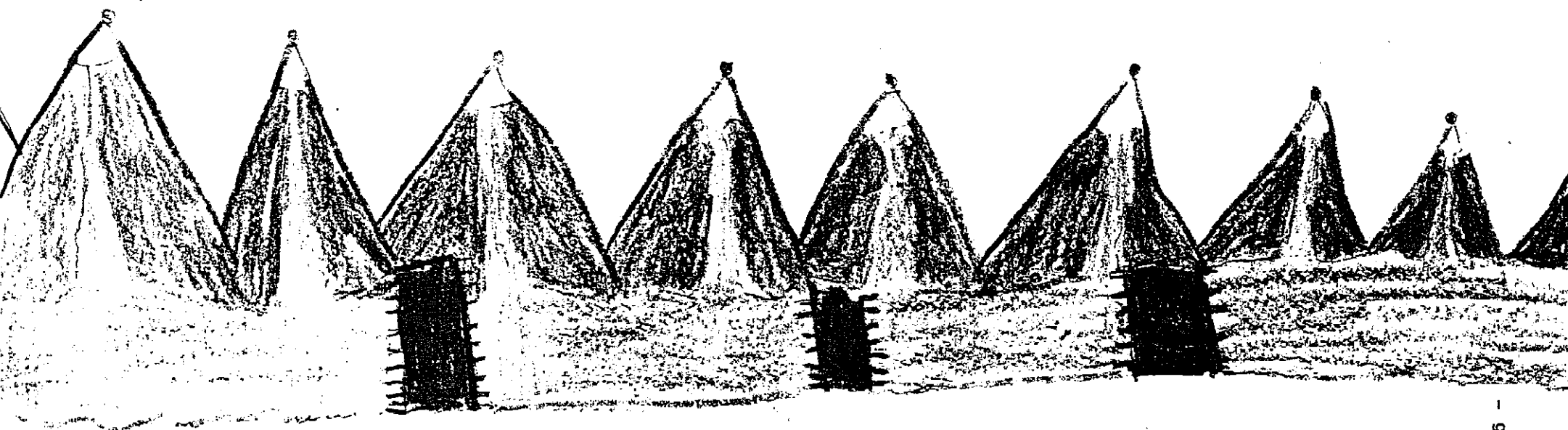
- 91 -





Un día en las montañas

14^a del Carmen Años = 9



- 93 -



¿Cuál
quieras?

Este

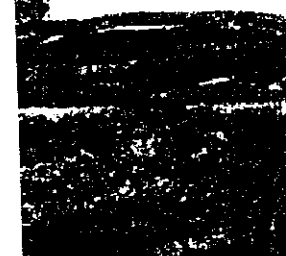
Este
no
es

HELA DOS

HELA DOS

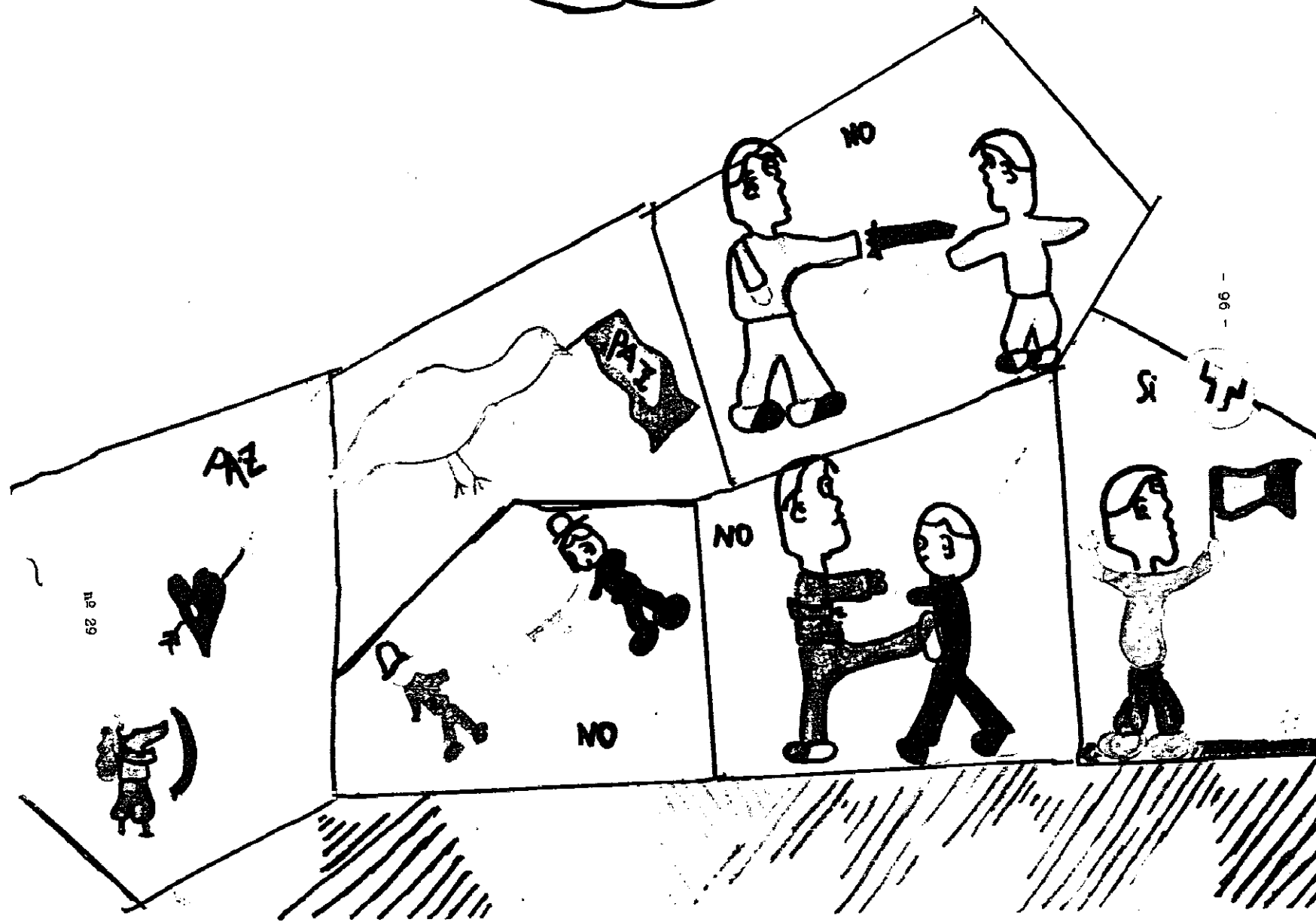
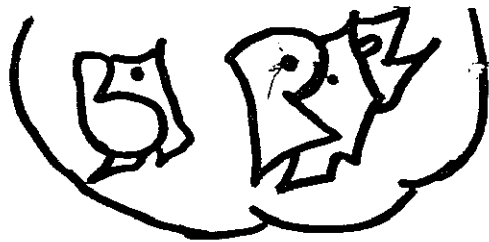


12 26









Análisis de veintisiete dibujos de niños de 10 años.

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

- nº 1- Composición horizontal cubriendo todo el espacio, trazo firme, color plano totalizado, sin texturas, sin perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema paisaje personal, puede ser copia.
- nº 2- Composición equilibrada en el espacio, trazo firme, sin color, aparece alguna textura, sin perspectiva. Técnica de lápiz. Tema personal simbólico, irónico, influencia de los media.
- nº 3- Composición dispersa en el espacio, bastantes elementos, trazo intermedio, color insignificante, alguna textura, sin perspectiva. Técnica de rotulador. Tema personal fantástico.
- nº 4- Composición equilibrada en el espacio, trazo firme, color plano con matices totalizado, sin texturas, sin perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal influencia de los media.
- nº 5- Composición casi simétrica equilibrada en el espacio, trazo intermedio, color cubriendo la figura plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y rotulador. Tema personal irónico.
- nº 6- Composición lateral en ele, trazo intermedio, color poco significativo, alguna textura gráfica, sin perspectiva. Técnica lápiz y rotulador. Tema personal simbólico influencia de los media.
- nº 7- Composición equilibrada en el espacio, rítmica, trazo firme, color plano cubriendo los elementos, sin textura ni perspectiva pero con sentido de la tridimensionalidad. Técnica cera blanda directa y lápiz. Tema paisaje personal, puede partir del natural.
- nº 8- Composición de elementos grandes situados simétricamente, trazo firme, color cubriendo los elementos plano y fuerte, alguna textura, inicio de perspectiva. Técnica cera blanda directa. Tema personal simbólico influencia del natural.
- nº 9- Composición equilibrada en el espacio horizontal, trazo intermedio, color cubriendo todo, aparece alguna textura, no hay perspectiva, pero entiende la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal fantástico.
- nº 10- Composición de una figura grande, simétrica, trazo intermedio, color cubriendo la figura, aparece alguna textura, no hay perspectiva. Técnica de cera blanda directa. Tema personal simbólico influencia de los media.

nº 11-Composición rítmica a bandas, trazo intermedio, color con matices, plano, cubriendo los elementos, sin texturas ni perspectivas. Técnica de lápiz y cera dura. Tema paisaje personal.

nº 12-Composición simétrica equilibrada en el espacio, trazo intermedio, color totalizado, sin matices, aparecen texturas, no hay perspectiva. Técnica ceras duras y blandas. Tema personal simbólico.

nº 13-Composición horizontal de figura grande, trazo firme, color con matices, suelto totalizado, aparece alguna textura, sin perspectiva. Técnica de cera blanda. Tema personal irónico.

nº 14-Composición asimétrica horizontal, trazo débil, color totalizado con matices, sin textura, aparecen indicios de perspectiva. Técnica acuarela o gouache muy diluido y lápiz. Tema copia del natural.

nº 15-Composición cubriendo todo el papel con muchos elementos, trazo firme, figuras de perfil, color totalizado con más insistencia en los elementos, sin texturas, sin perspectiva, pero entendiendo la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal simbólico narrativo.

nº 16-Composición simétrica, figura de perfil trazo firme, color en los elementos, resto poco significativo, aparecen texturas gráficas, no hay perspectiva, pero entiende la tridimensionalidad. Técnica de rotulador y cera dura. Tema personal fantástico.

nº 17-Composición horizontal y circular, plana, trazo débil, color en los elementos, sin texturas y sin perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

nº 18-Composición de muchos elementos horizontal, trazo firme, color totalizado, sin texturas ni perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema copia estereotipada.

nº 19-Composición rítmica cubriendo todo el espacio, trazo firme, color en los elementos, sin textura, sin perspectiva. Técnica de rotulador. Paisaje personal, con un elemento repetido estereotipado.

nº 20-Composición equilibrada en el plano, corte firme, el color en los elementos, sin texturas, inicio de perspectiva. Técnica de collage con papel charol. Tema despersonalizado, posiblemente copia.

nº 21-Composición equilibrada en el espacio horizontal, trazo intermedio, color amplio con matices totalizado, sin texturas ni perspectiva. Técnica gouache. Tema personal simbólico.

nº 22-Composición dispersa en el espacio, trazo intermedio (uso de regla), color plano y en los elementos. sin textura, inicio de perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal, copia, inicio de análisis de formas.

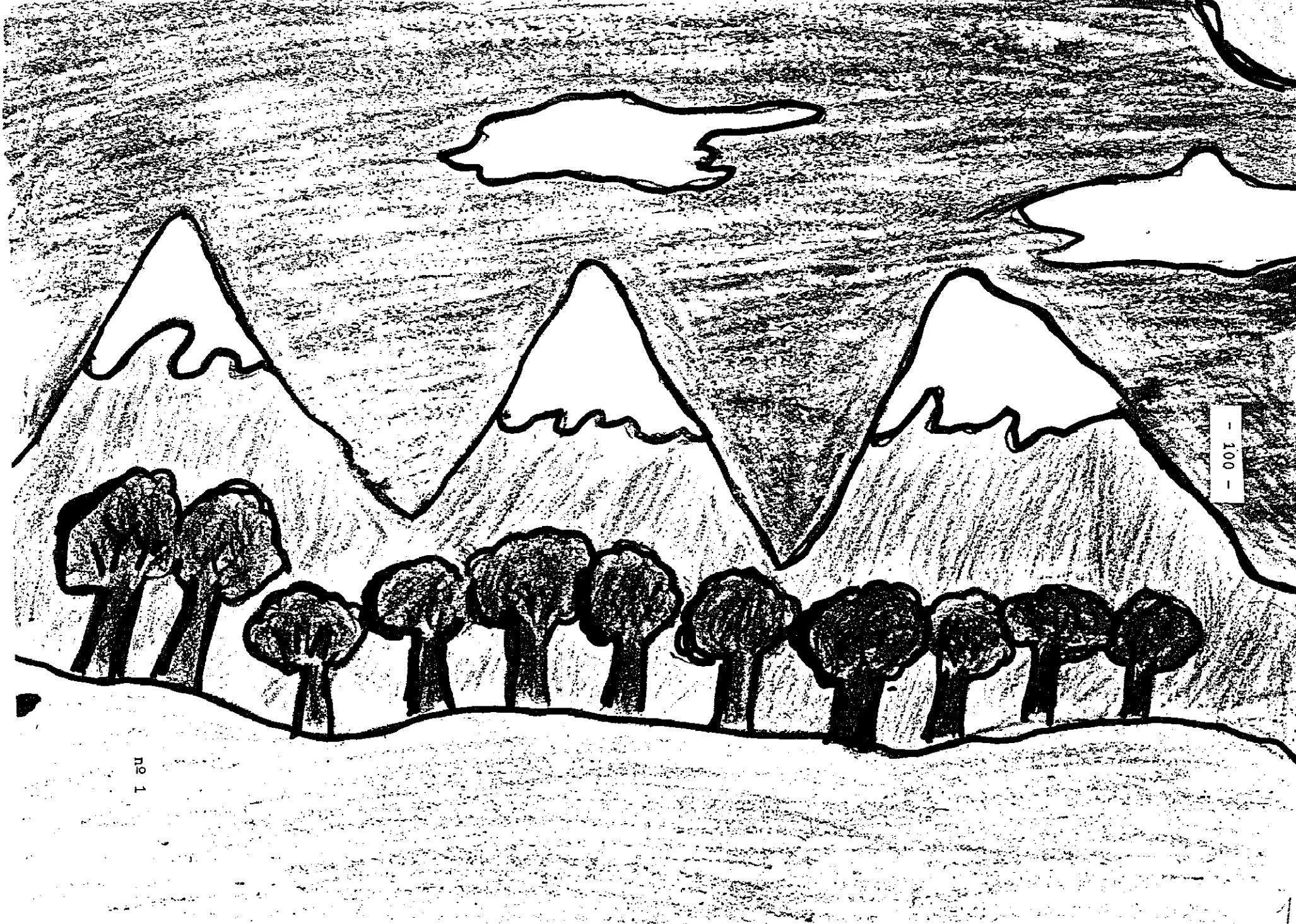
nº 23-Composición cubriendo todo el papel con muchos elementos, figuras en distintas posiciones, trazo intermedio, color totalizado, aparece alguna textura, sin perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico.

nº 24-Composición horizontal, trazo débil, color poco significativo, no hay texturas ni perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema copia estereotipada.

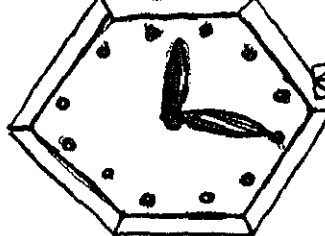
nº 25-Composición dividida en el plano y algo dispersa, trazo firme, color en los elementos, alguna textura sin perspectiva. Técnica lápiz y cera dura o lápiz de color. Tema copia, o personal con análisis de formas, e influencia de los media.

nº 26-Composición horizontal, trazo intermedio, color totalizado, algunas texturas, sin perspectiva. Técnica de ceras blandas y lápiz. Tema copia personal, estereotipo.

nº 27-Composición dispersa en el espacio de muchos elementos, trazo débil, color en los elementos, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y lápiz color. Tema copia con análisis de formas.



- 100 -



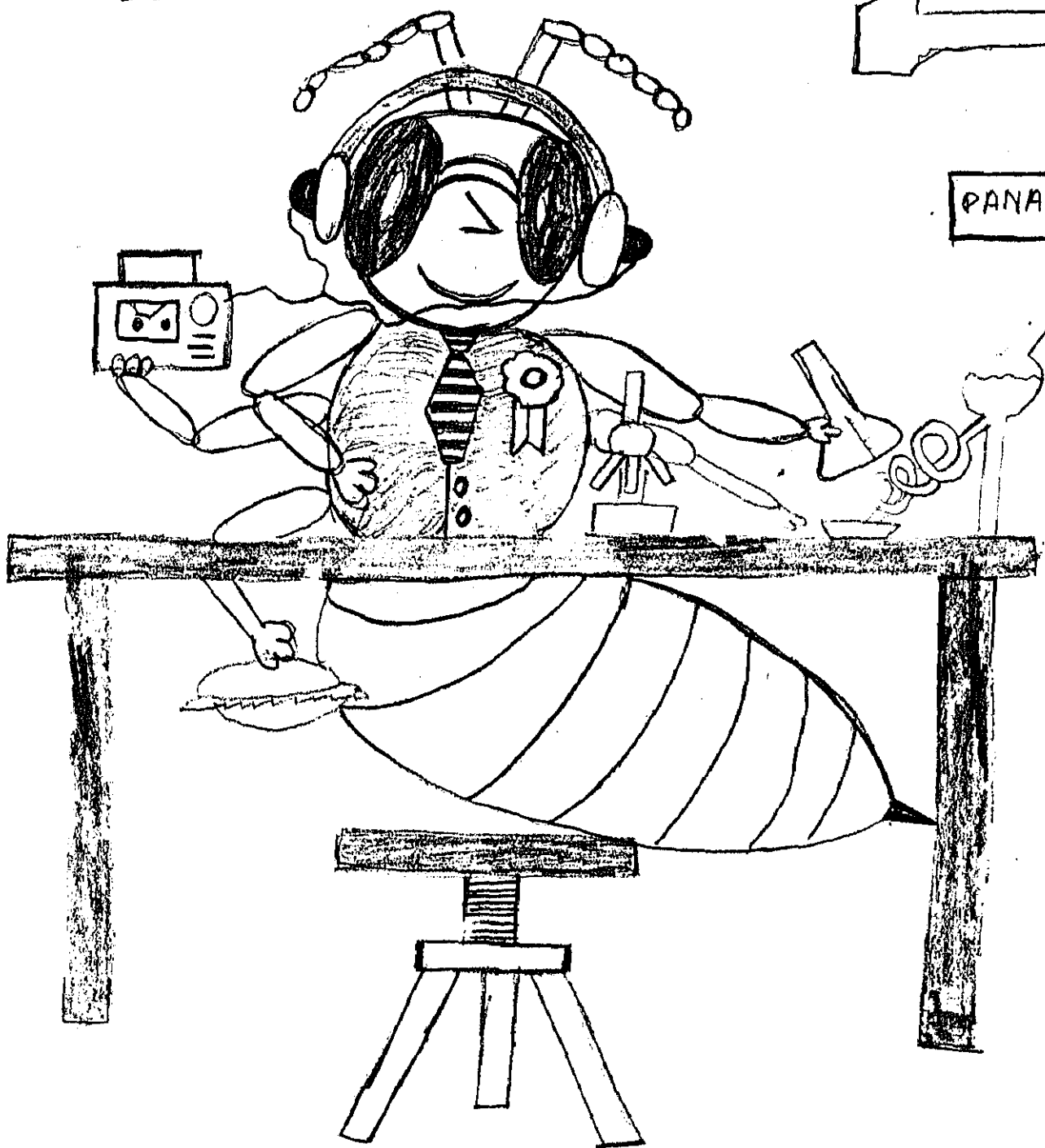
PANAL 1

- 101 -

PANAL de CIENCIAS

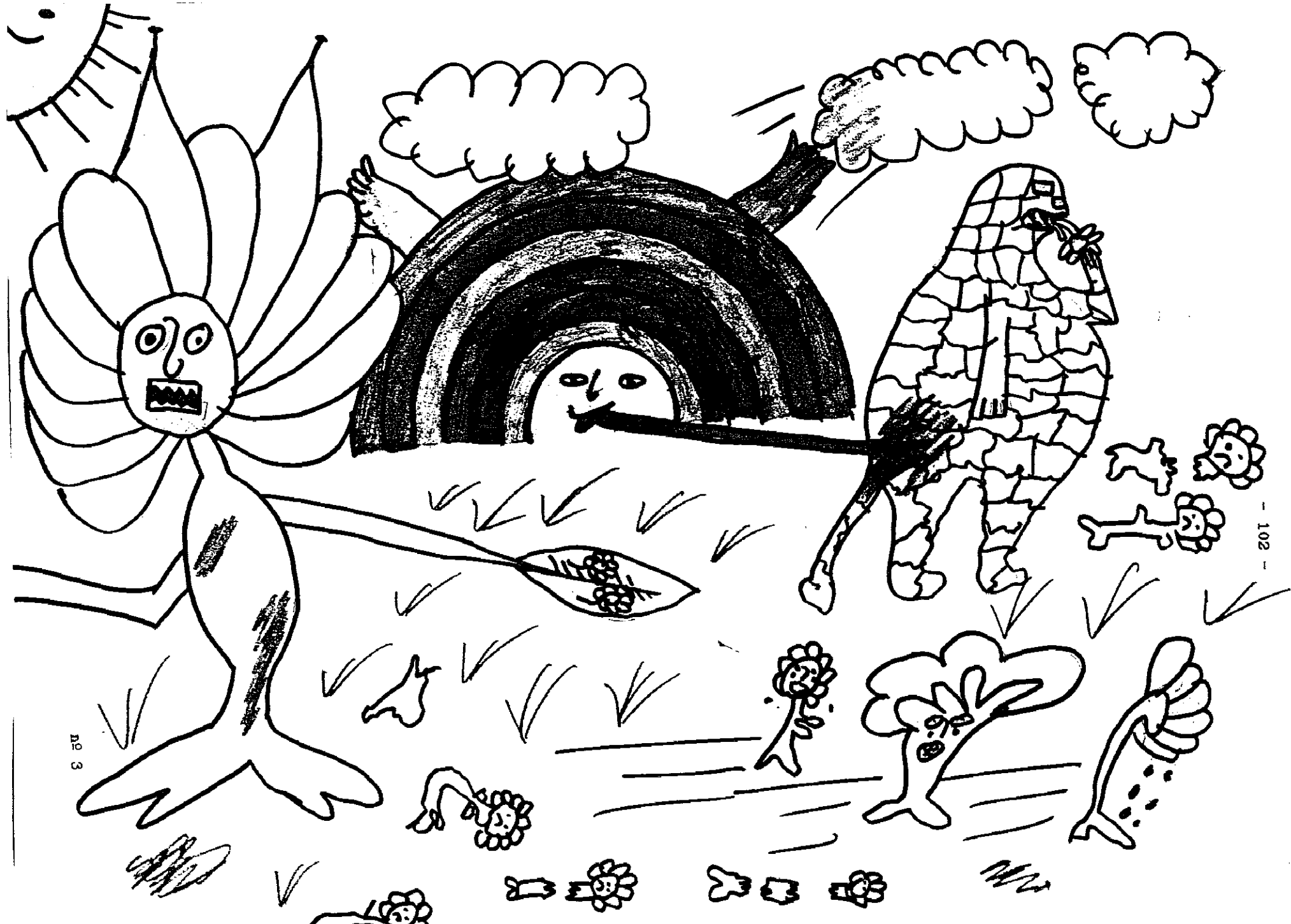
NO SE
ADMITEN
ZANGANOS

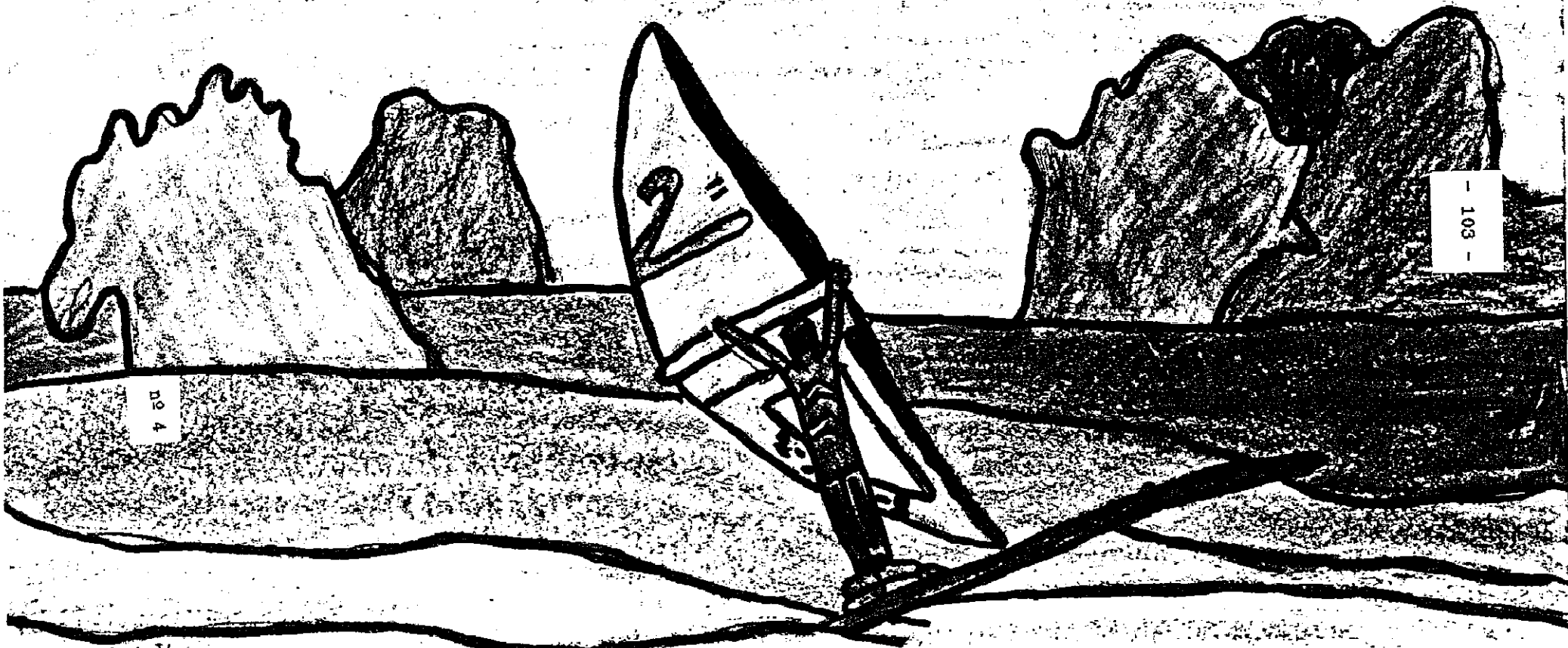
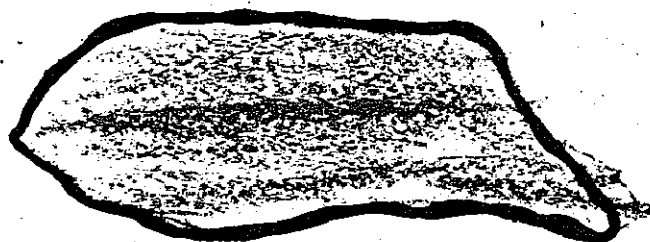
PANAL 7



nº 2

David





- 103 -

no 4

EL FORZUDO

- 104 -



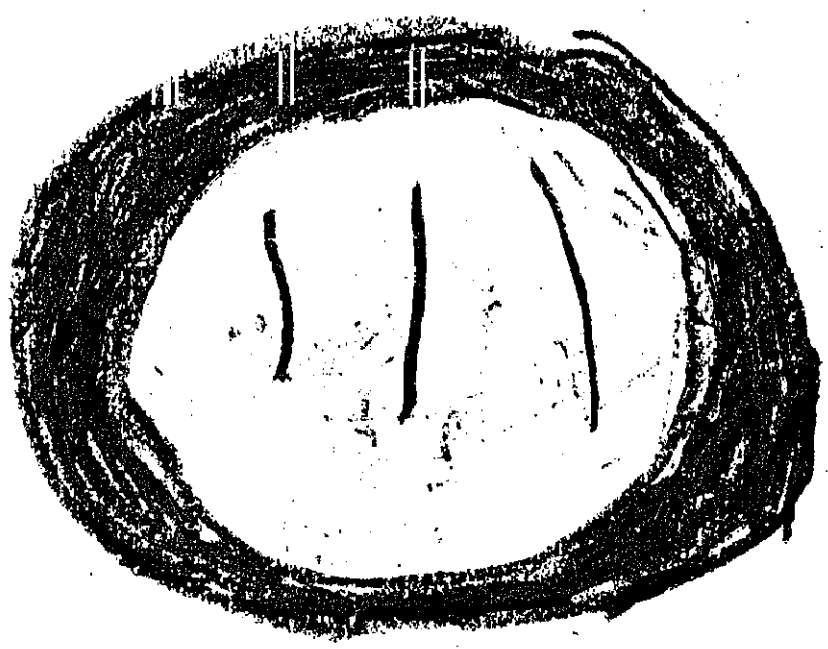
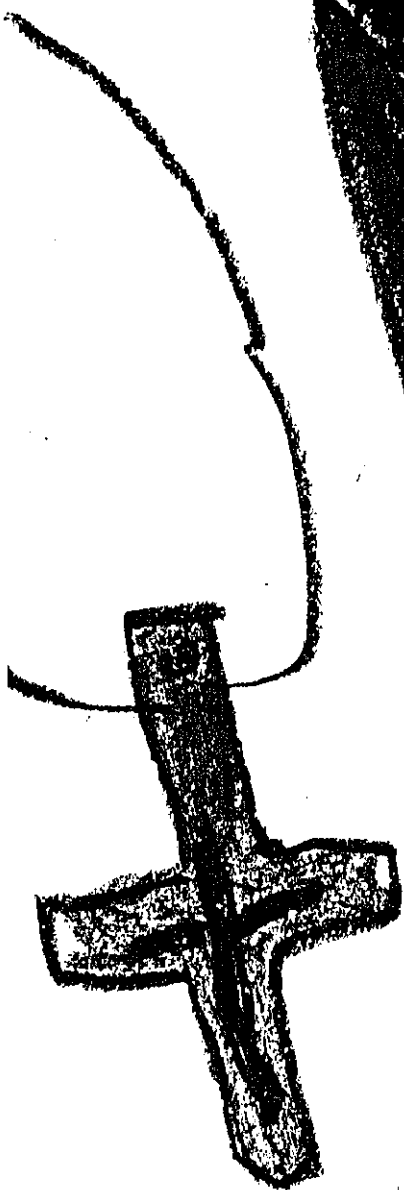
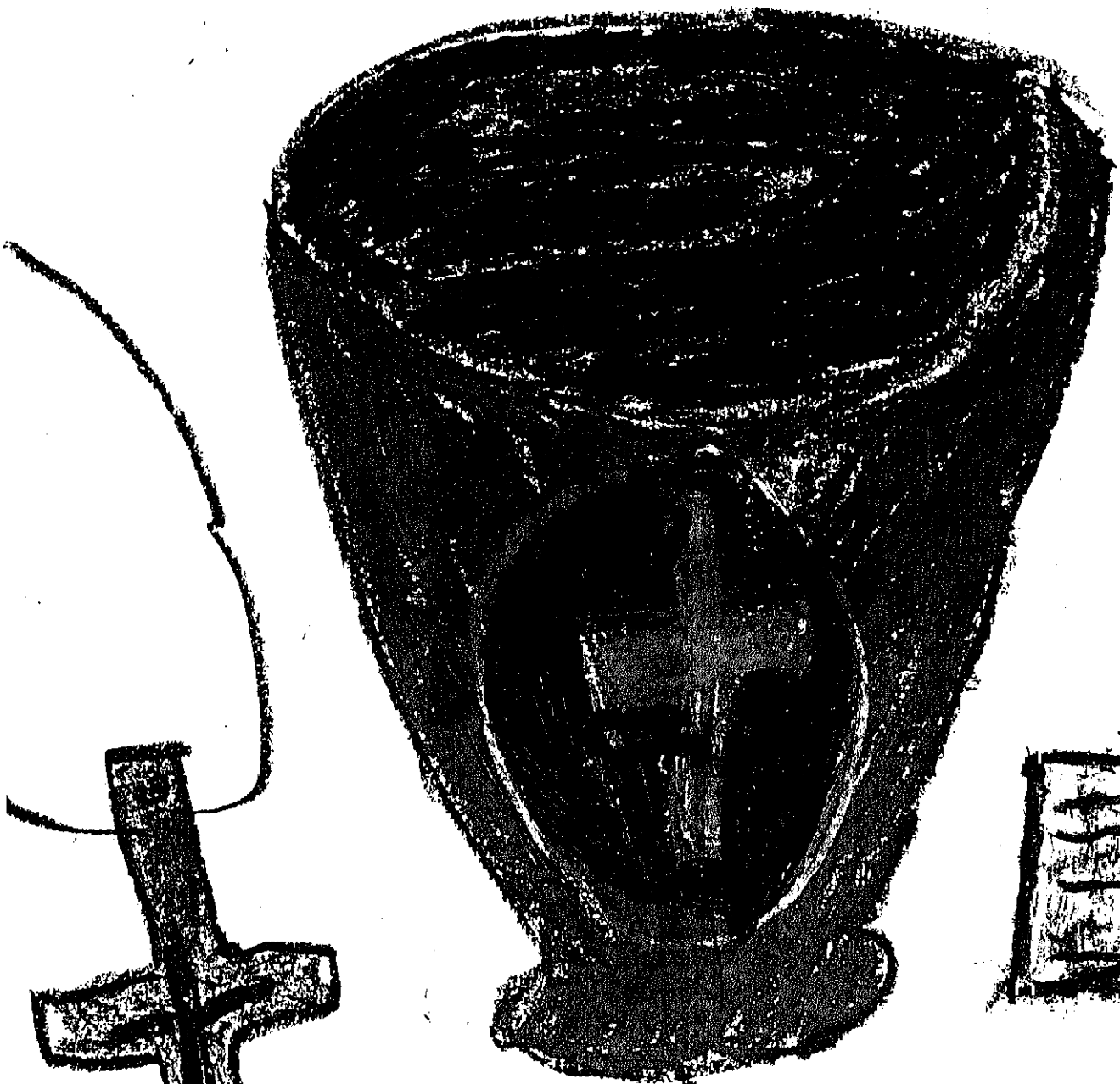
SALON

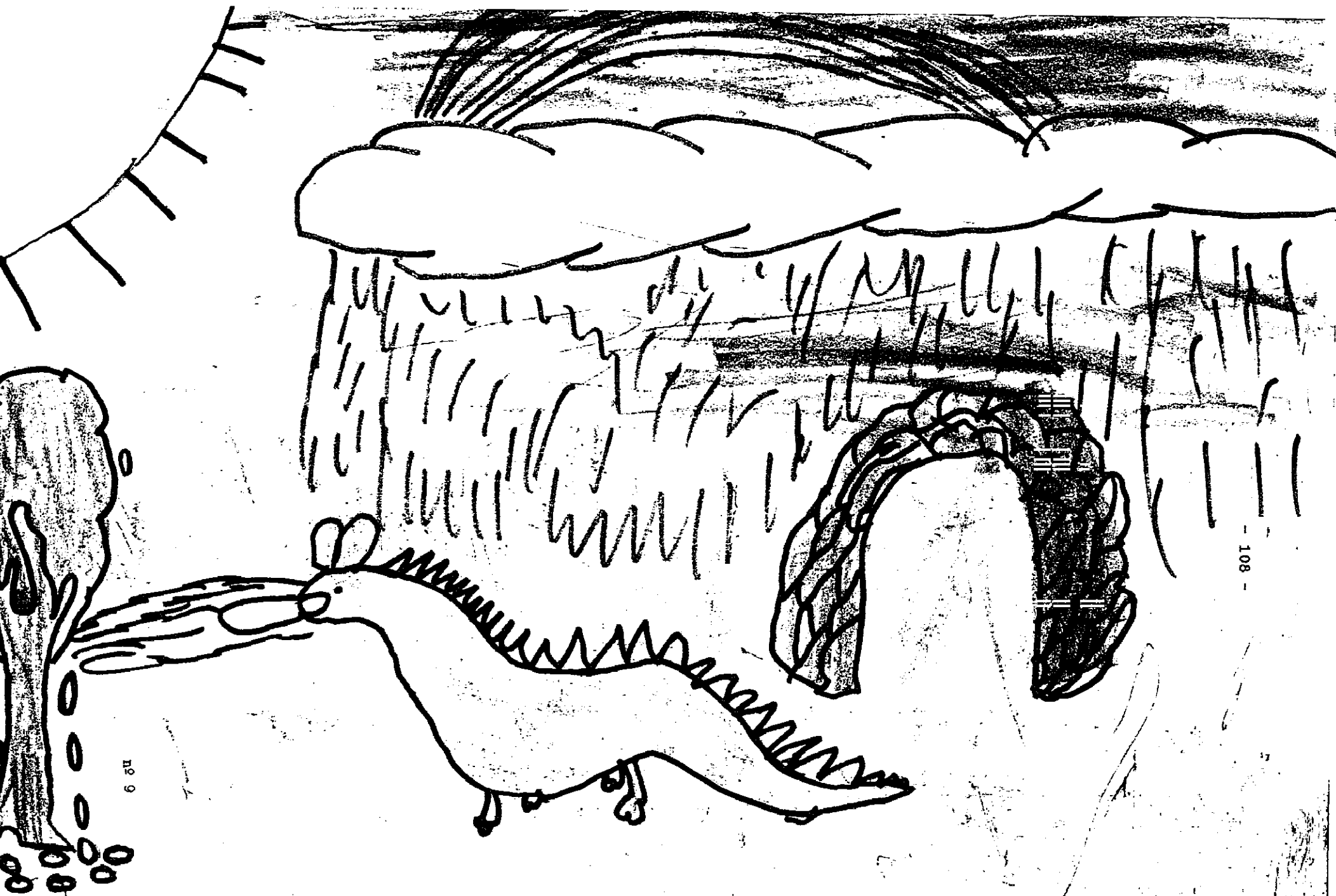




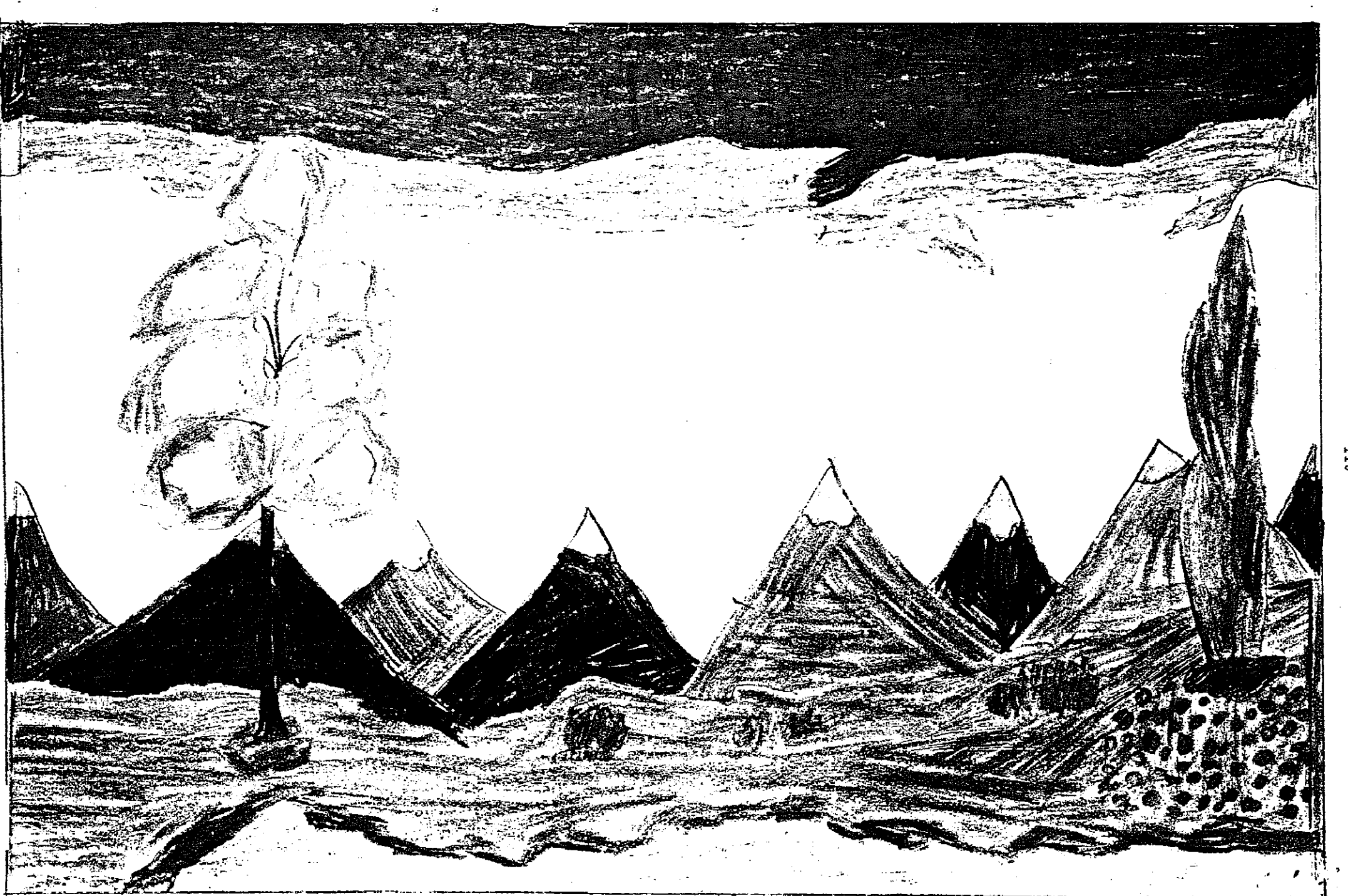
- 106 -

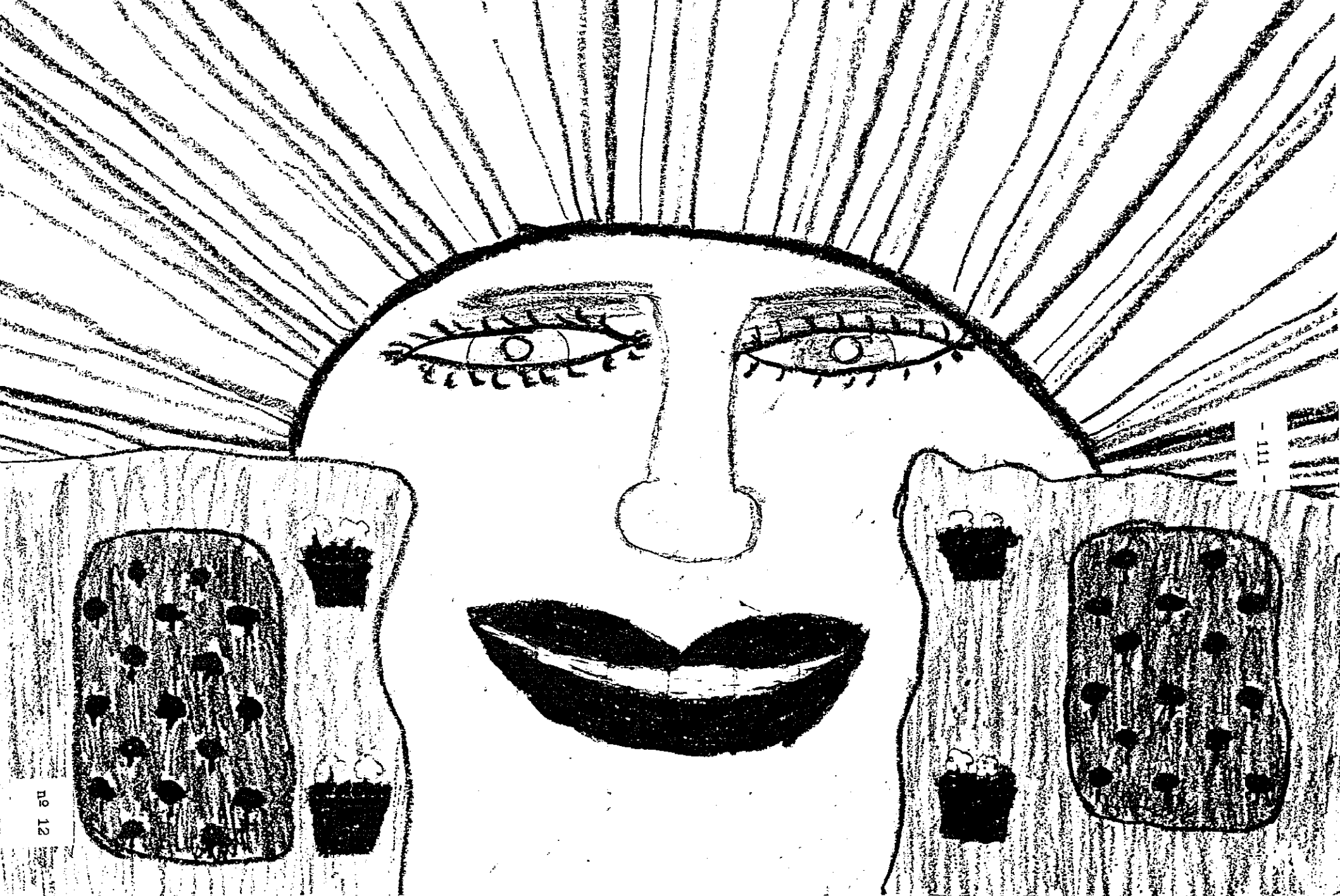
no 7







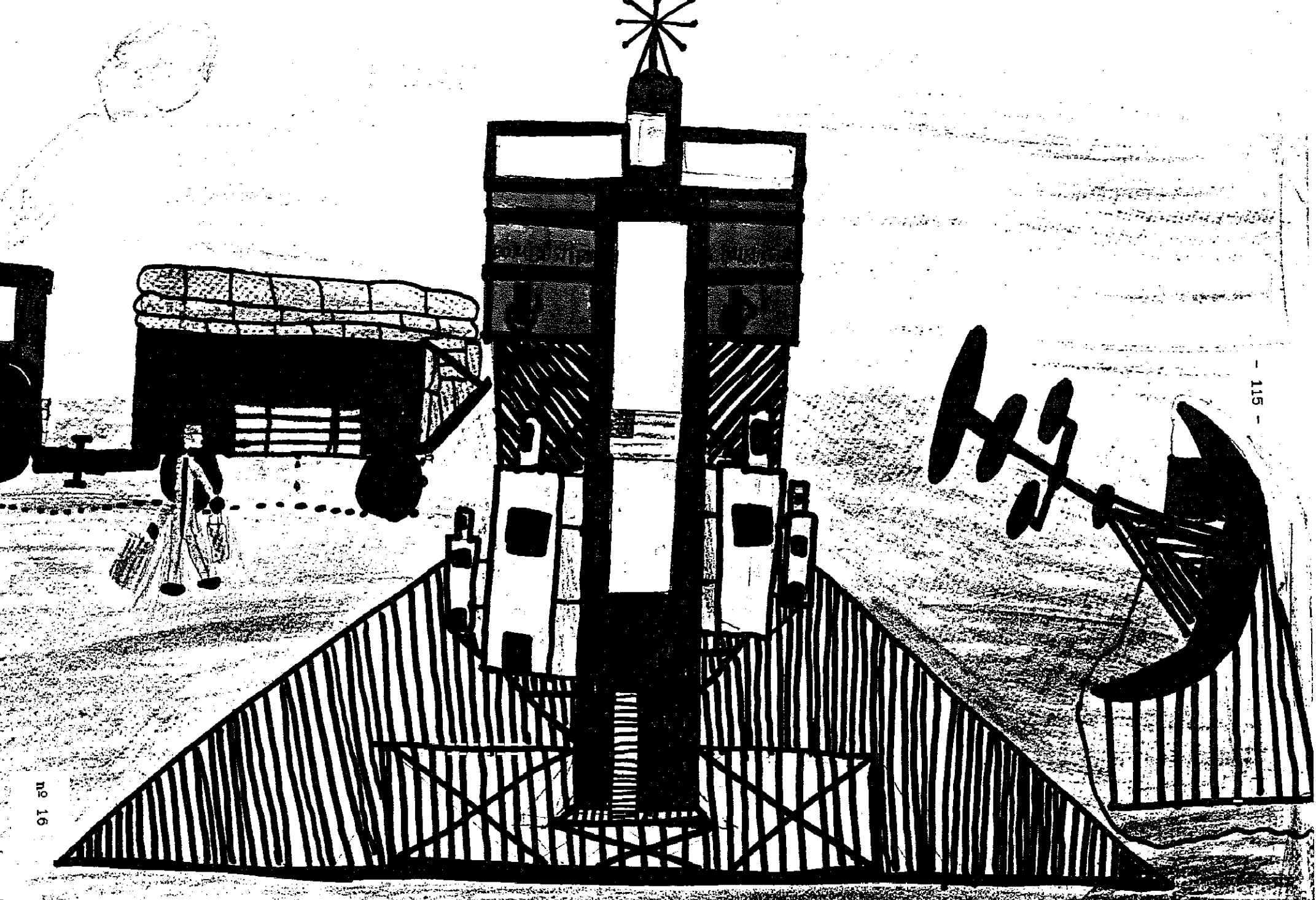


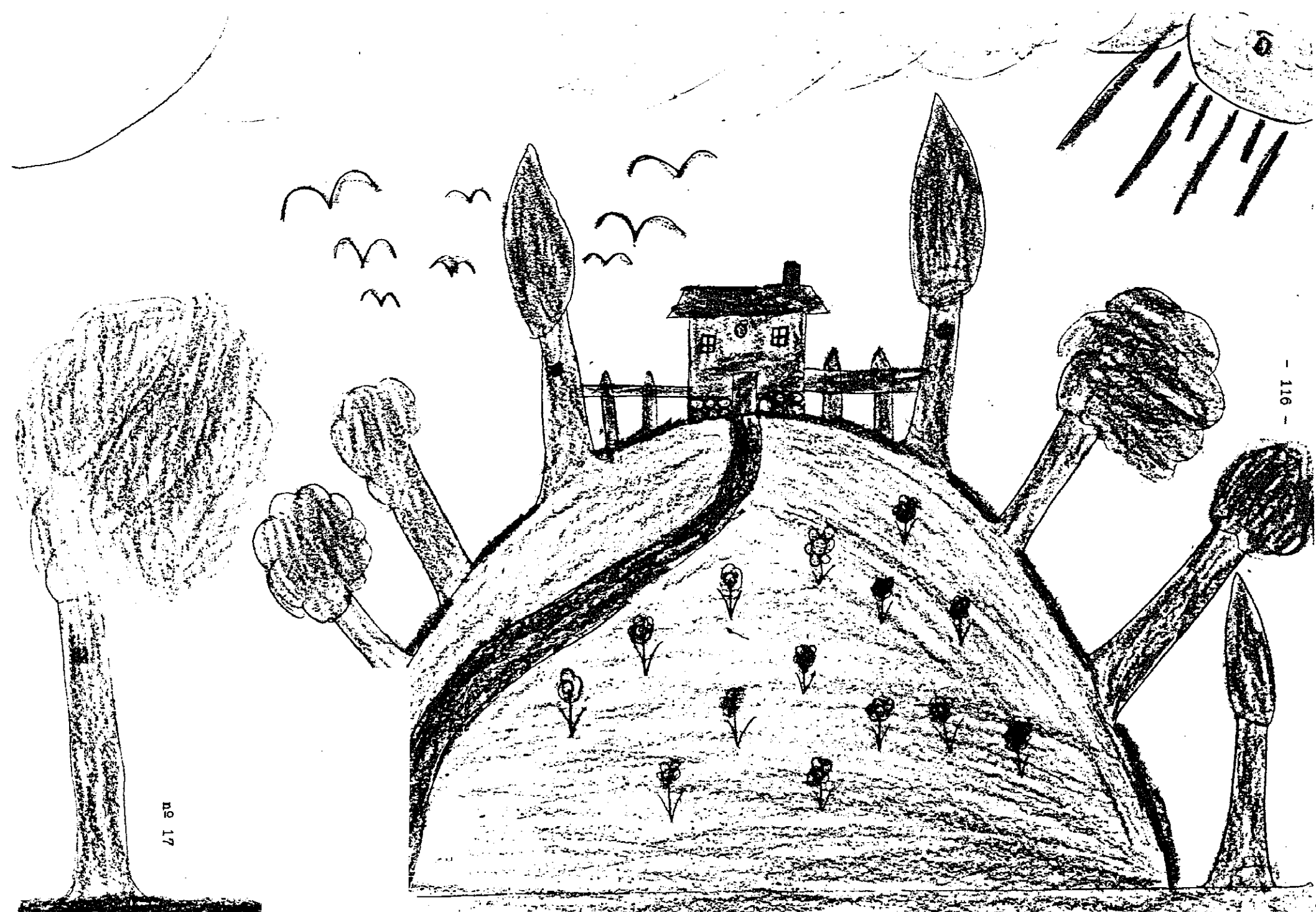






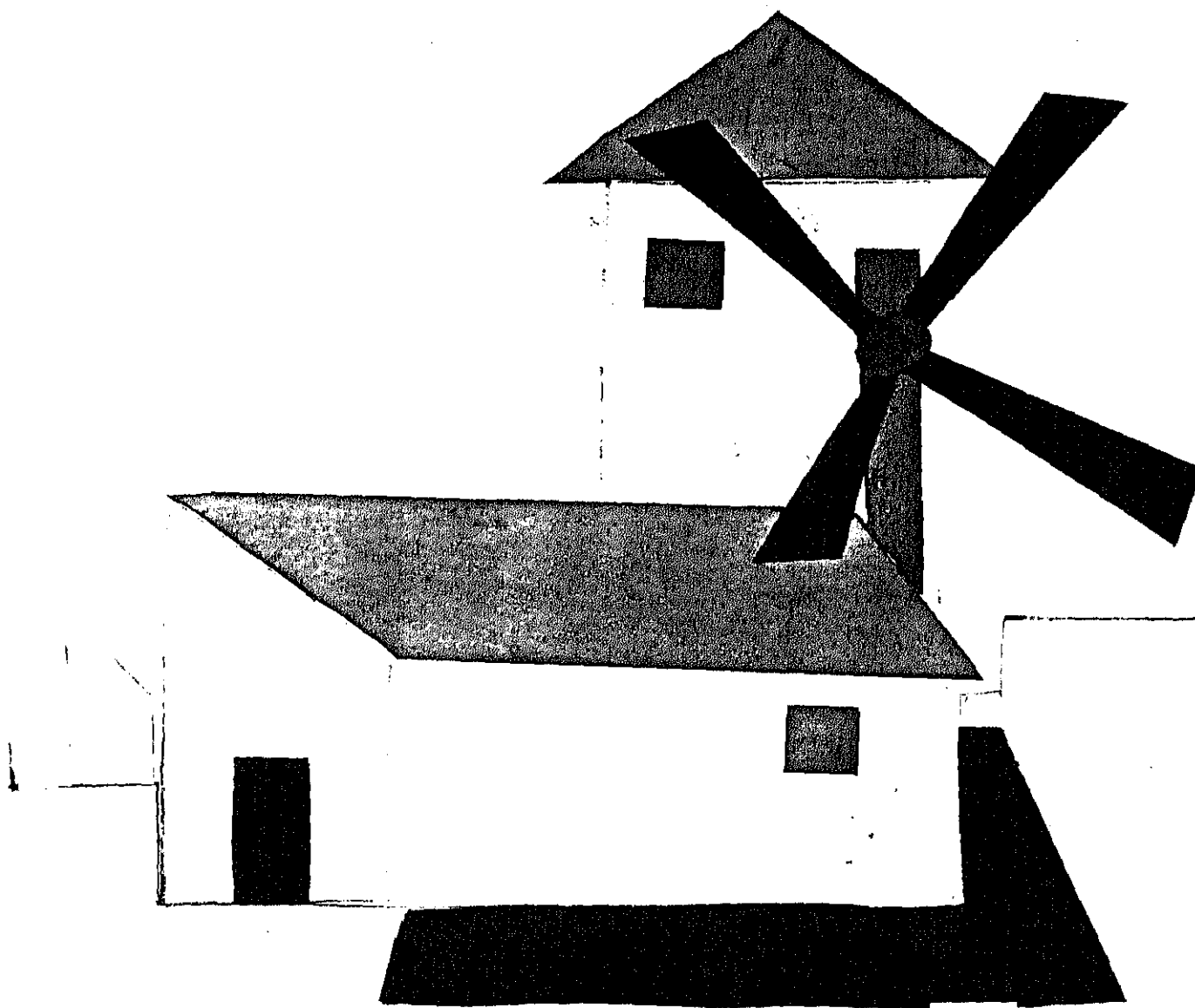


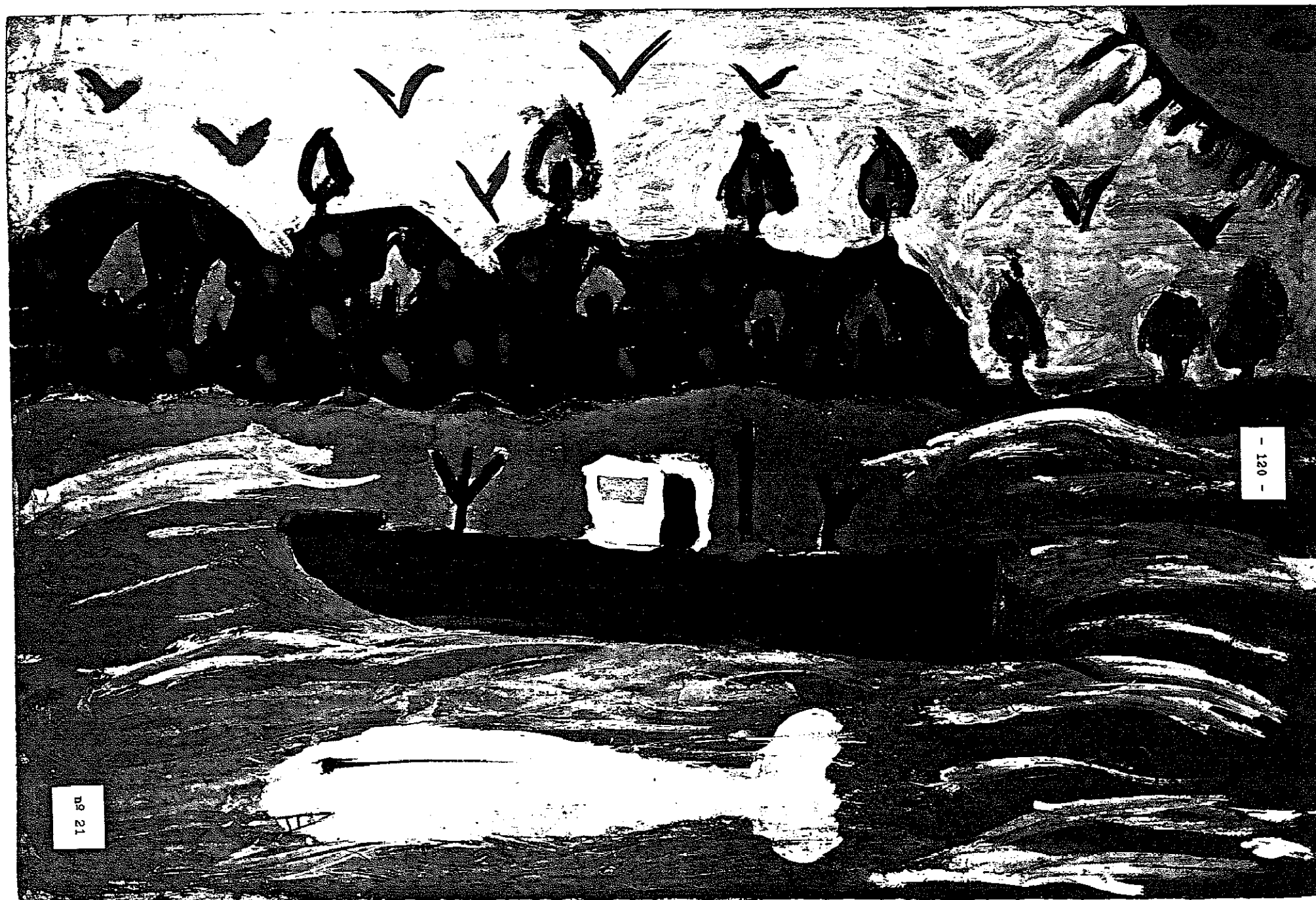






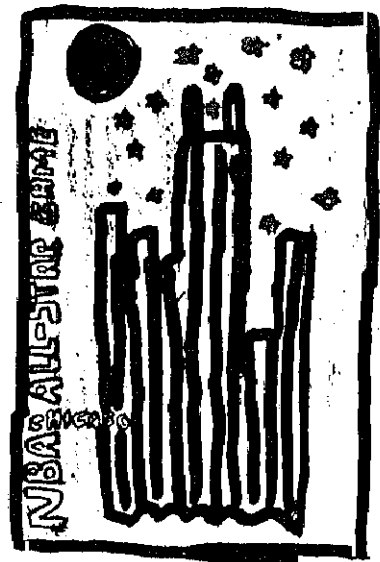
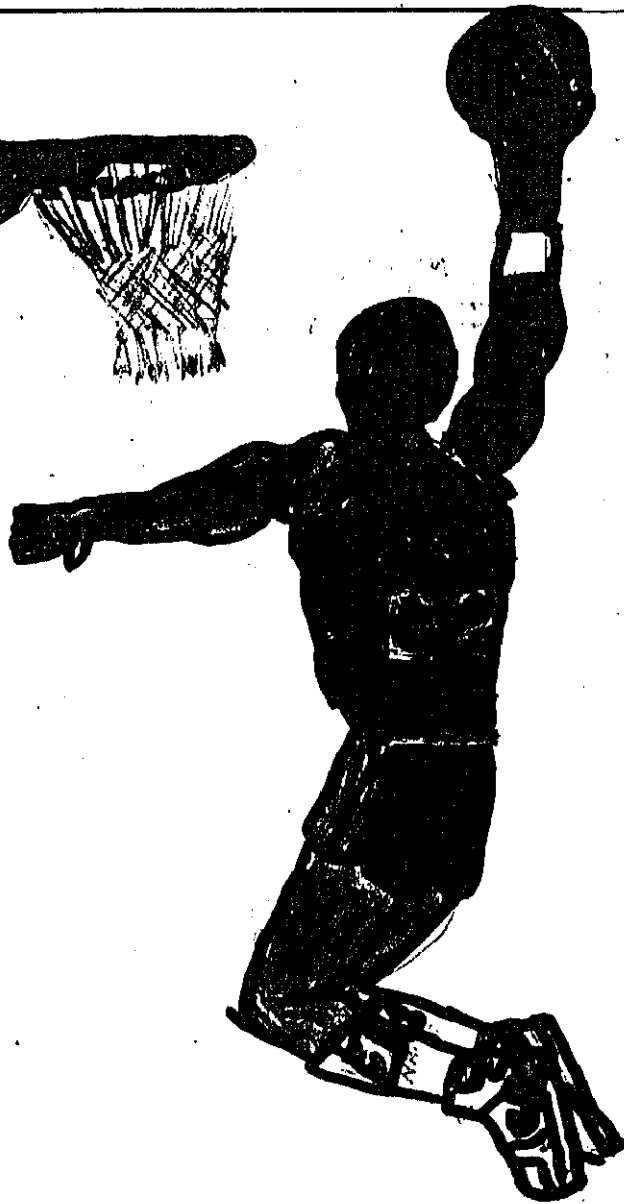






№ 21

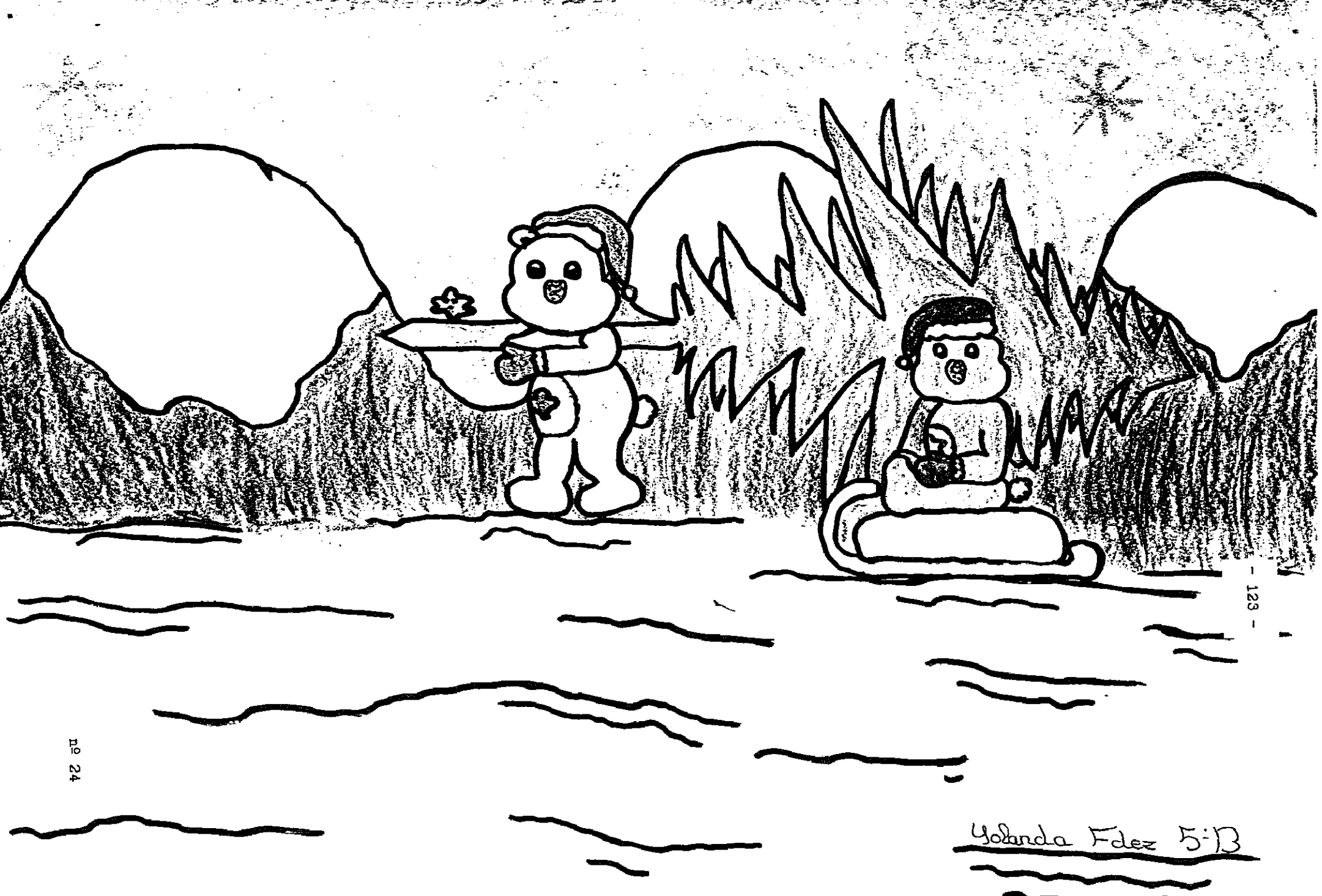
- 120 -

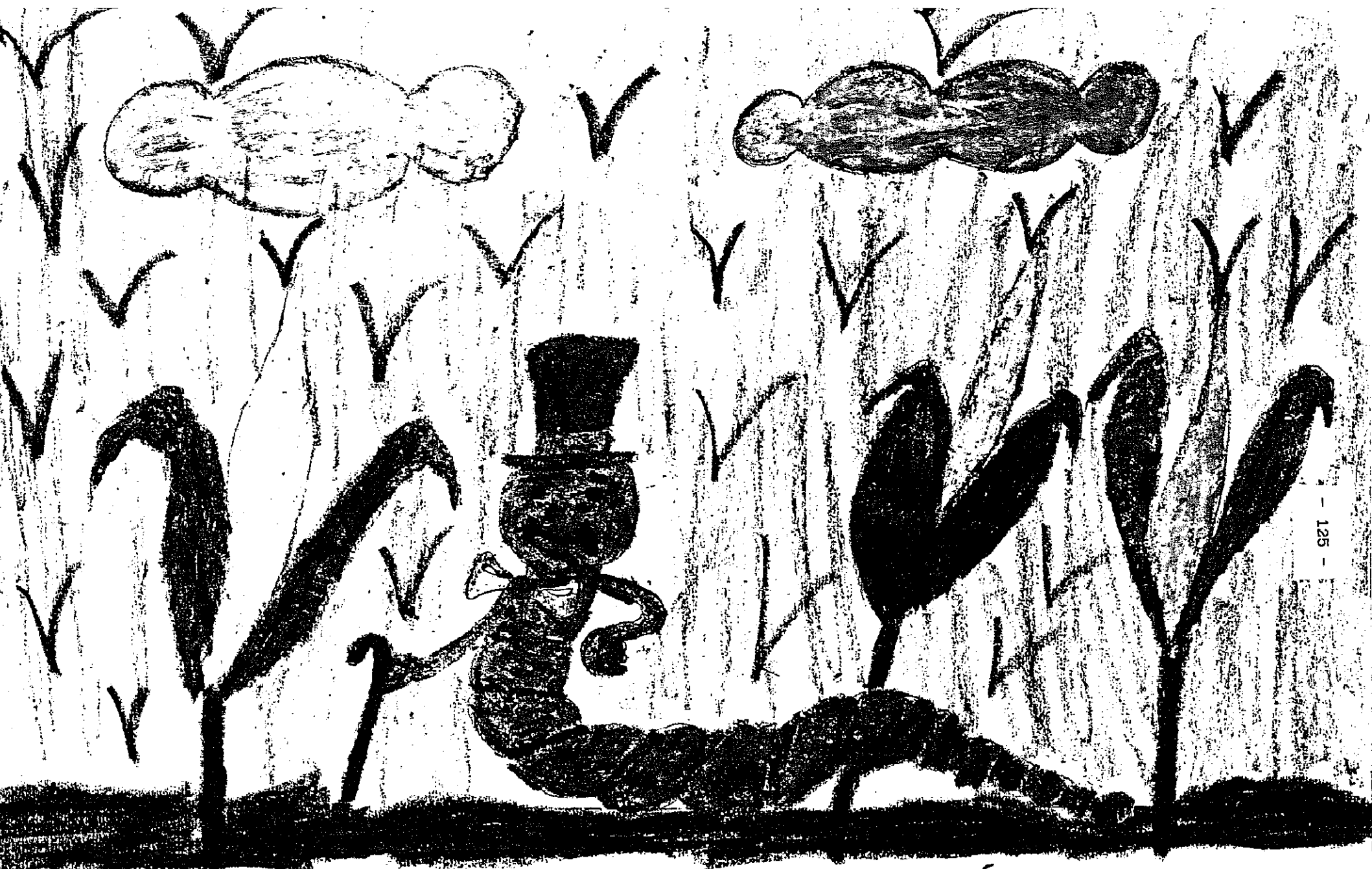


CRIDE DREXLER



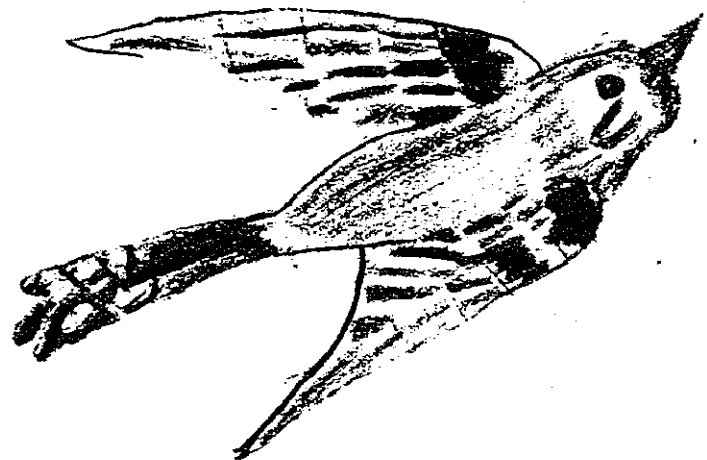






- 125 -

David



- 126 -



no 27

Análisis de *dieciocho dibujos de niños de 11 años.*

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

- nº 1- Composición lateral con elementos dispersos, trazo intermedio, color en los elementos, sin textura ni perspectiva. Técnica de tinta y rotulador. Tema composición con elementos estereotipados y personales.
- nº 2- Composición simétrica de elementos grandes equilibrados en el espacio, trazo débil (utiliza plantilla), color insignificante, alguna textura e inicios de perspectiva. Técnica de lápiz y rotulador. Tema personal.
- nº 3- Composición equilibrada en el espacio, figura de perfil, aparecen transparencias en la base del árbol (raíces), trazo intermedio, color sin matices en la totalidad, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal narrativo.
- nº 4- Composición equilibrada en el espacio con elementos grandes, trazo débil, color en la totalidad plano y débil, alguna textura sin perspectiva. Técnica de acuarela. Tema copia.
- nº 5- Composición que ocupa el espacio horizontal, figuras en diversas posiciones, trazo intermedio, color en los elementos, aparecen texturas, no hay perspectiva pero tiene sentido de tridimensionalidad. Técnica de lápiz, rotulador y cera dura. Tema narrativo, influenciado por los media.
- nº 6- Composición simétrica en horizontal, trazo fuerte, color en los elementos, plano, aparecen texturas, no hay perspectiva pero tiene sentido de tridimensionalidad. Técnica de rotulador y cera dura. Tema copia personalizada.
- nº 7- Composición equilibrada en el espacio, trazo débil, color suave en la totalidad, no hay texturas ni perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico, con inicios de análisis de formas.
- nº 8- Composición en diagonal ocupando la mitad del espacio, trazo fuerte, color en la totalidad plano, no hay texturas ni perspectiva, diferencias de tamaños con sentido de la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema copia personalizada.
- nº 9- Composición dispersa en el espacio con elementos pequeños, figuras en distintas posiciones, trazo intermedio, color en la totalidad, no aparecen texturas ni perspectiva, utiliza el plano de base y las

superposiciones. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal simbólico con figuras estereotipadas, influencia de los media, puede ser también copia.

nº 10-Composición en lateral, elementos grandes, trazo débil, color en la totalidad algún matiz, no hay texturas, aparece alguna sombra, y perspectiva. Técnica de gouache. Tema copia despersonalizada.

nº 11-Composición de figura grande en equilibrio con el espacio, trazo intermedio, sombras, texturas, sin color. Técnica lápiz. Tema copia.

nº 12-Composición en horizontal, elementos pequeños, figuras de perfil, trazo firme, color insignificante, sentido de la tridimensionalidad. Técnica de rotulador y cera dura. Tema personal simbólico.,

nº 13-Composición equilibrada en el espacio, elementos grandes, trazo intermedio, color en la totalidad plano, sin texturas ni perspectiva. Técnica de cera dura. Tema copia.

nº 14-Composición en horizontal sobre la base del papel con un elemento vertical grande, trazo intermedio, color en la totalidad débil, sin textura ni perspectiva. Técnica cera dura . Tema copia pesonalizada, influencia de los media.

nº 15-Composición equilibrada en el espacio, muchos elementos bien contruidos, trazo firme, color suave en la totalidad, texturas y sentido de la tridimensionalidad. Técnica y cera dura. Tema copia pesonalizada.

nº 16-Composición equilibrada en el espacio, figuras amplias, trazo firme, color plano y débil en la totalidad, sin texturas ni perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia, influencia de los media.

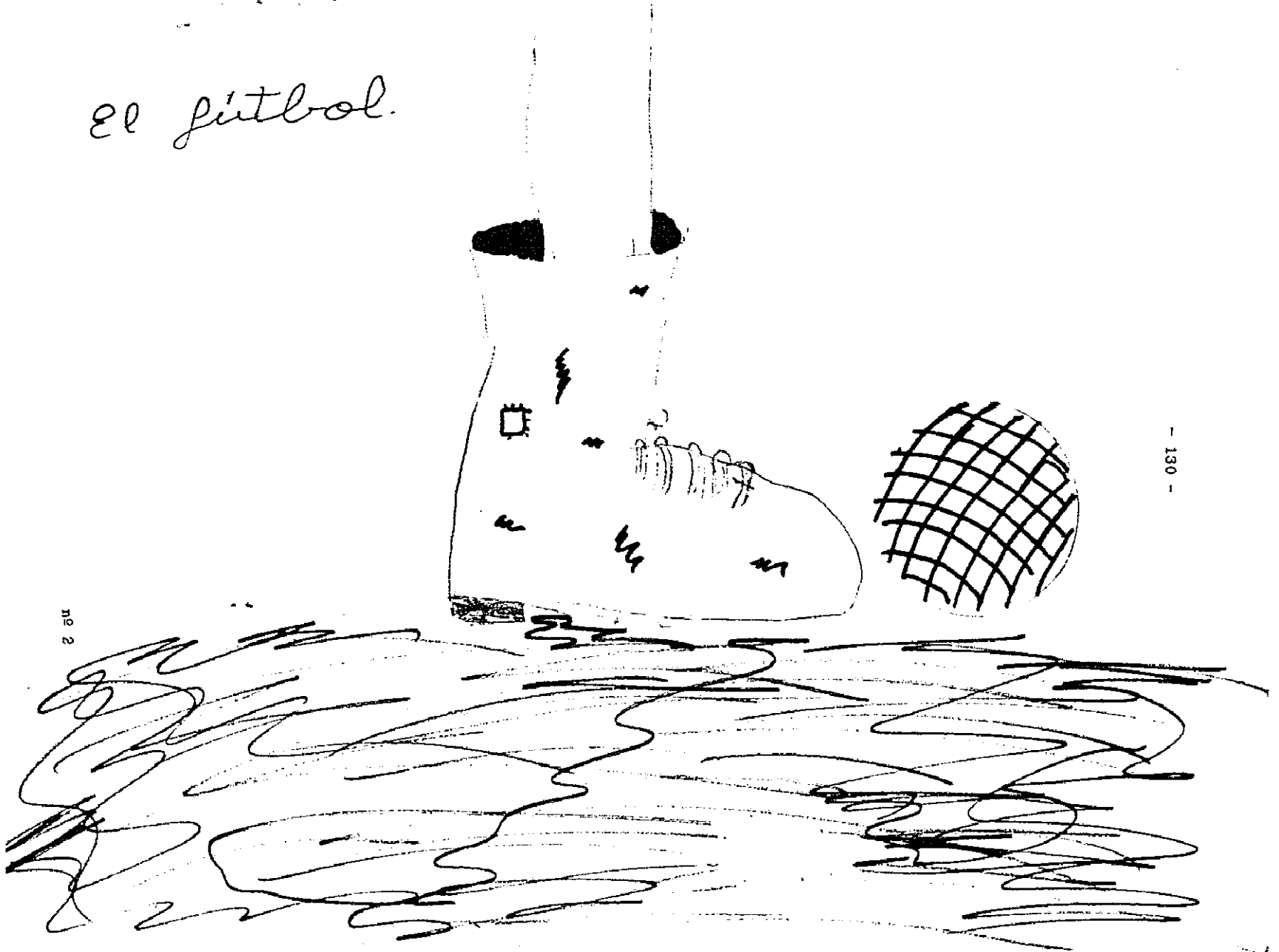
nº 17-Composición simétrica horizontal, trazo firme, color insignificante, sentido de la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema paisaje personal, influencia de los media.

nº 18-Composición dispersa en el espacio, trazo intermedio, color en los elementos, sin texturas ni perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Personal narrativo, con elementos copiados.

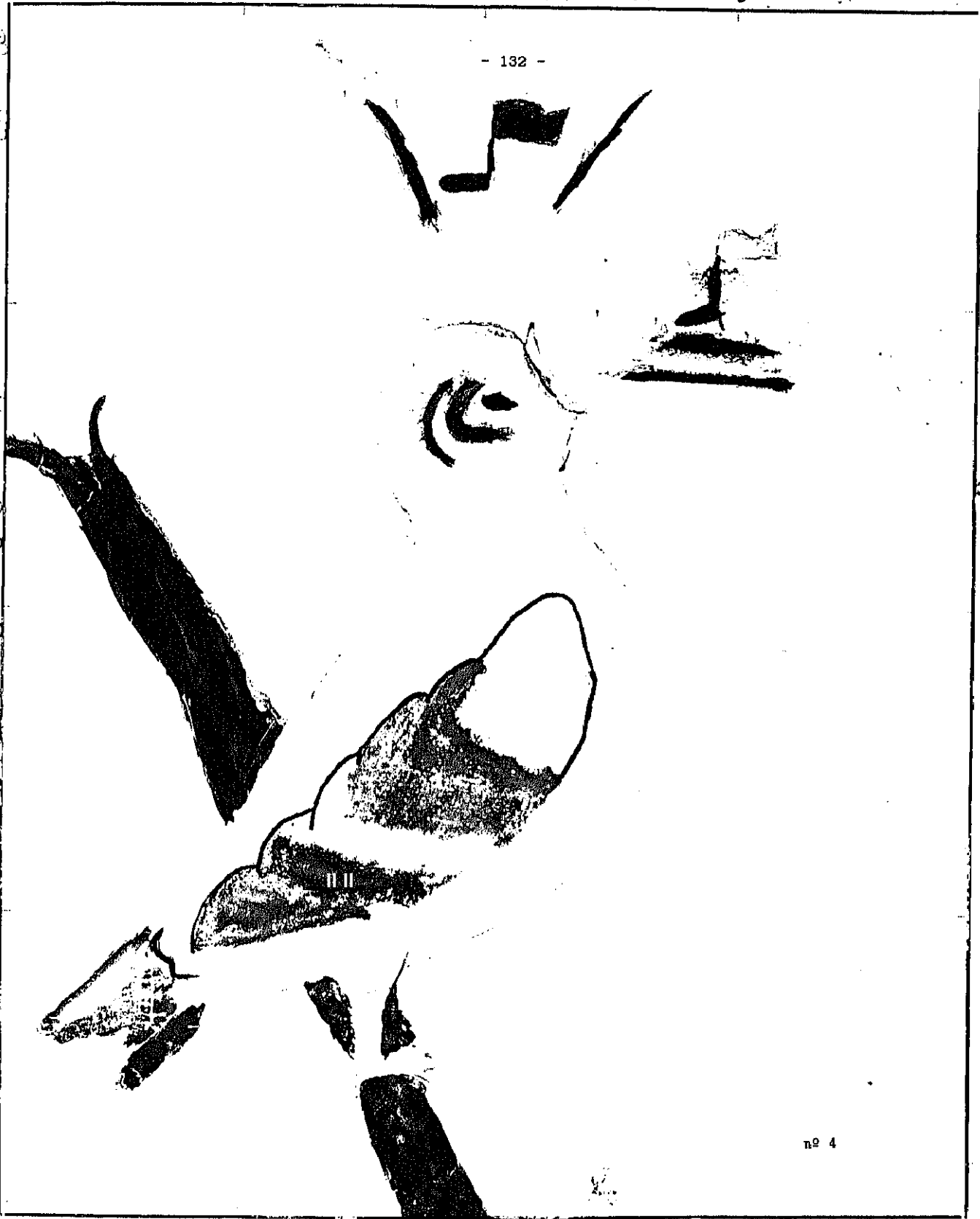


UP 1970
2000

El fútbol.



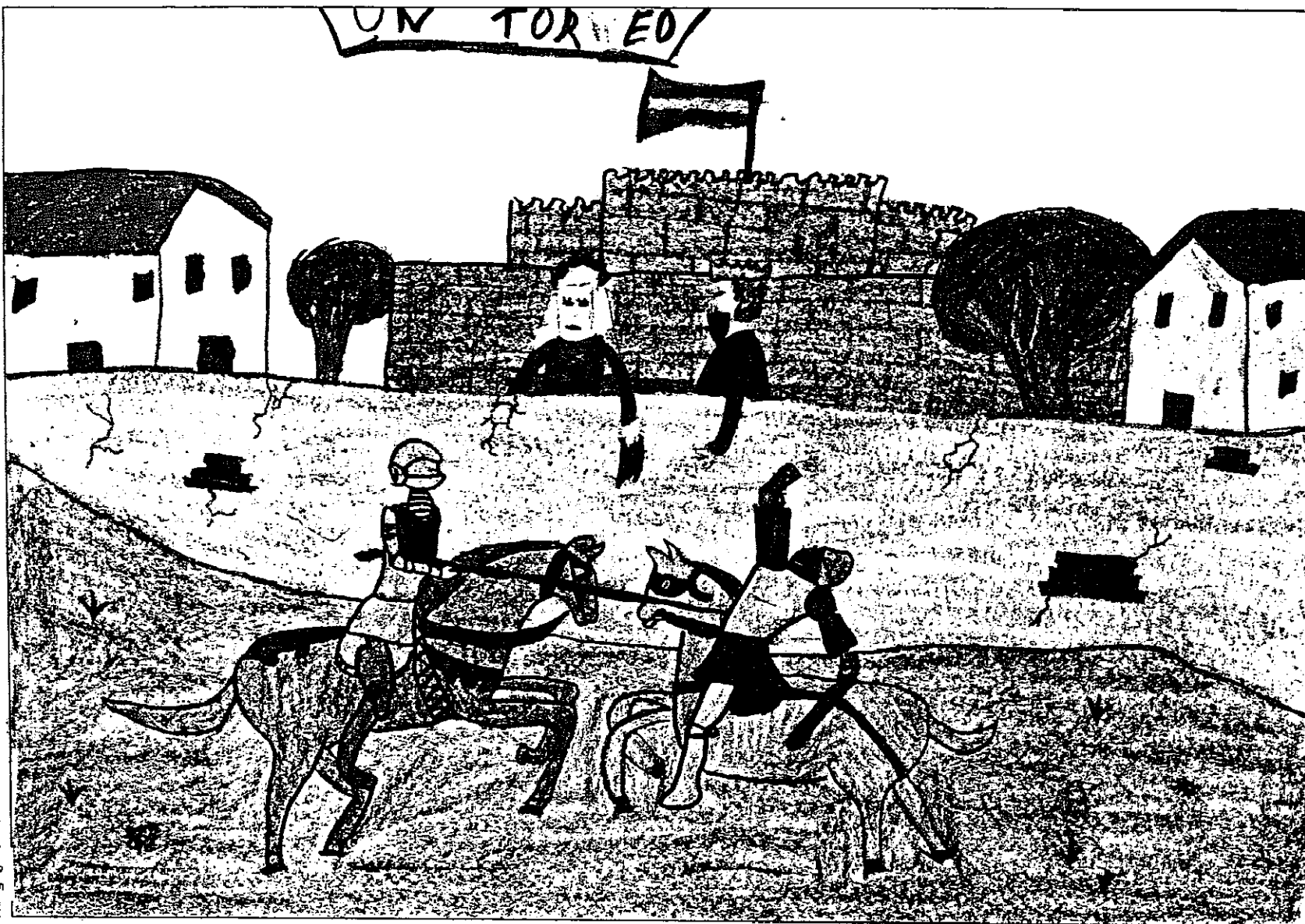


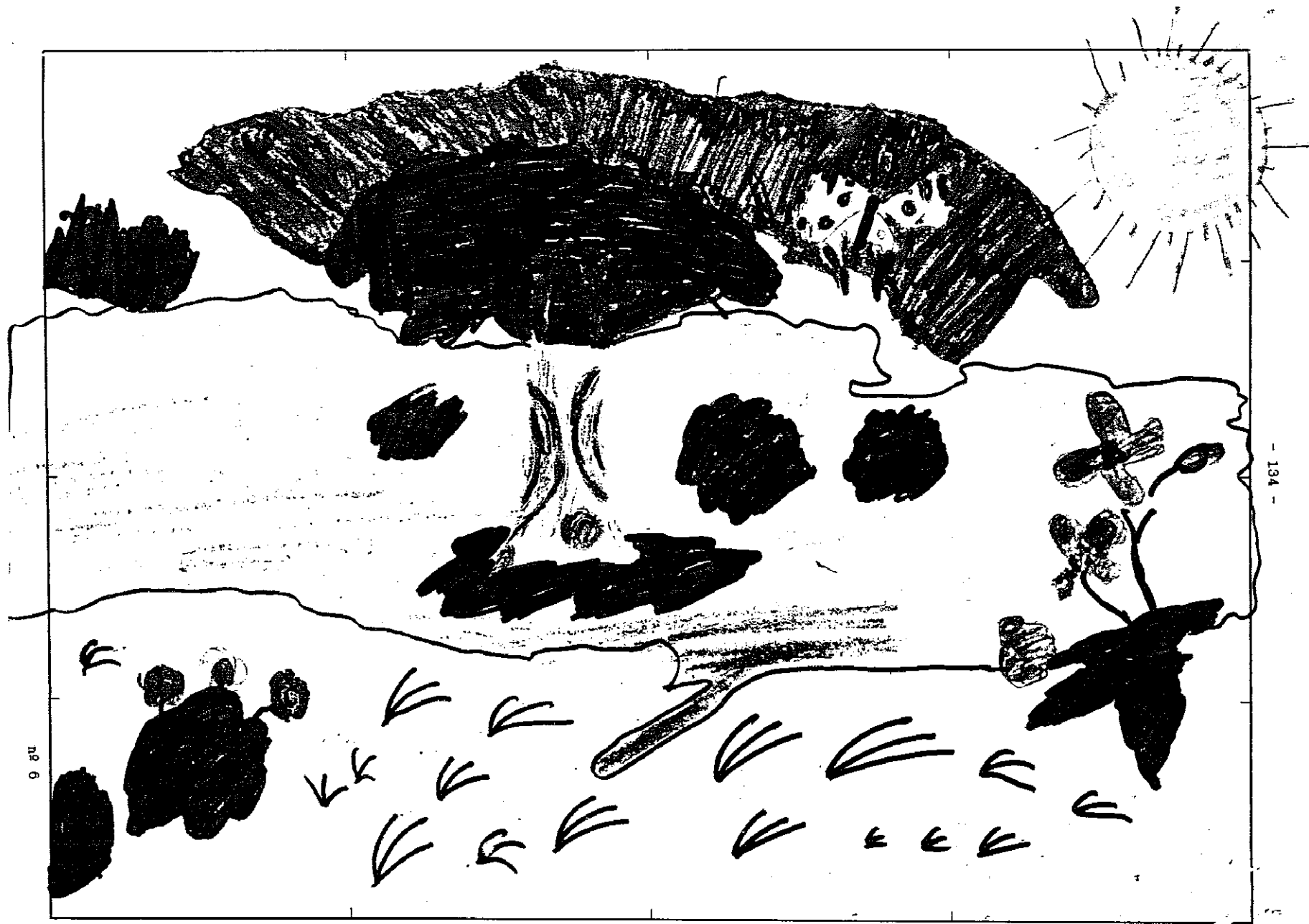


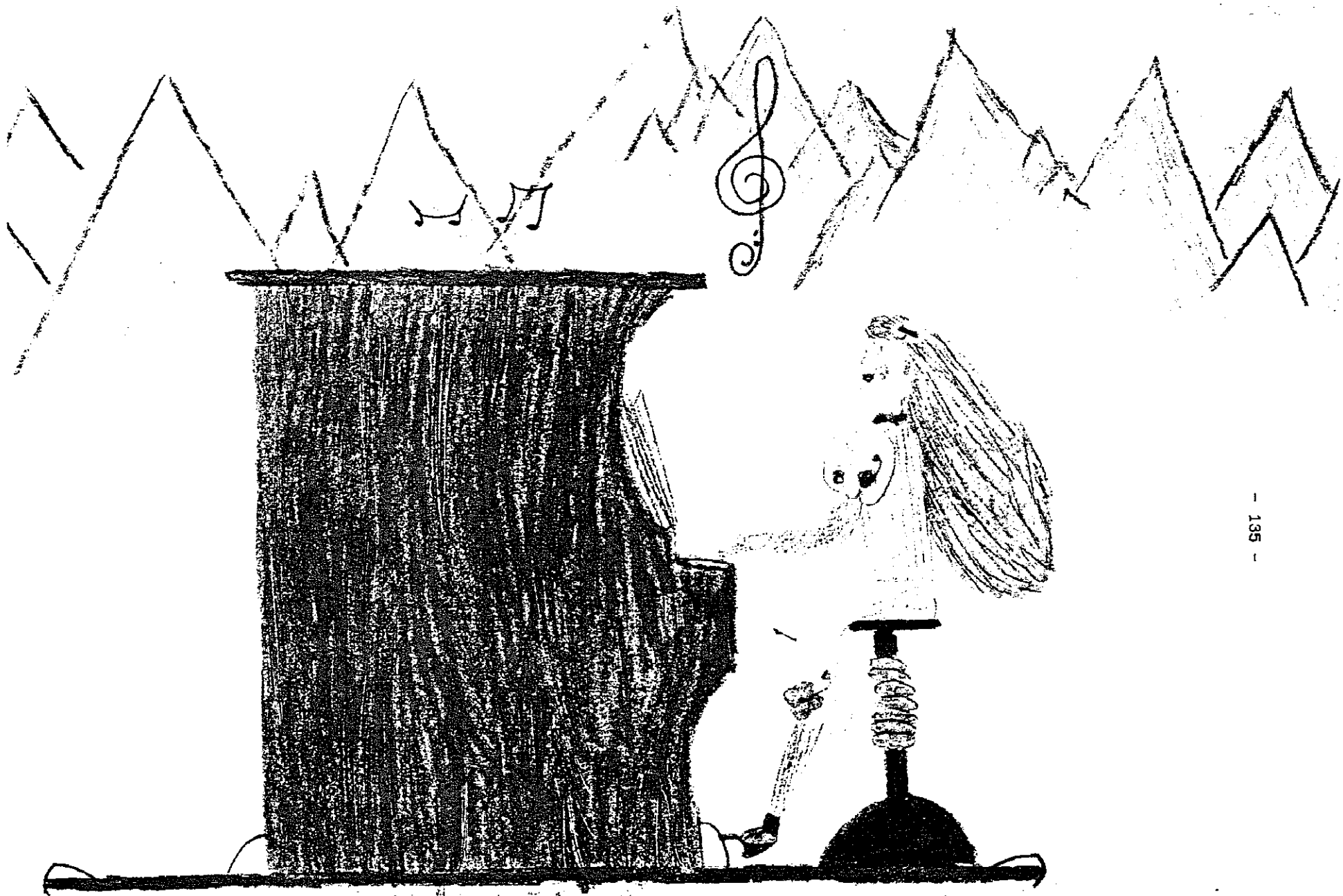
MARGEN NORMALIZADO
EXTERIOR 230 x 325 mm. INTERIOR 210 x 297 mm.

PAL 9 3/4" x 13" BASIK 130 GRS. m²

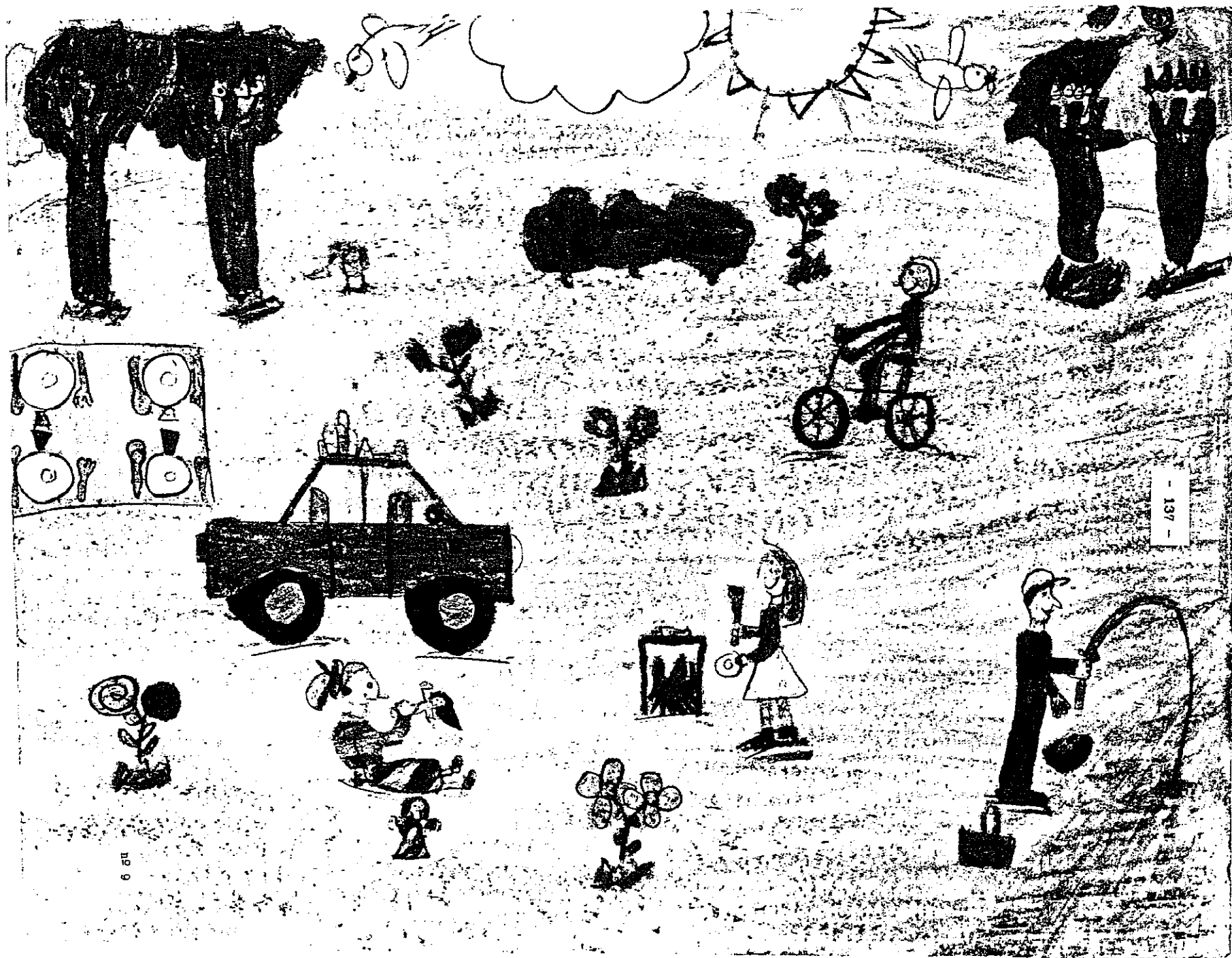
DINA-4 REF. L-341







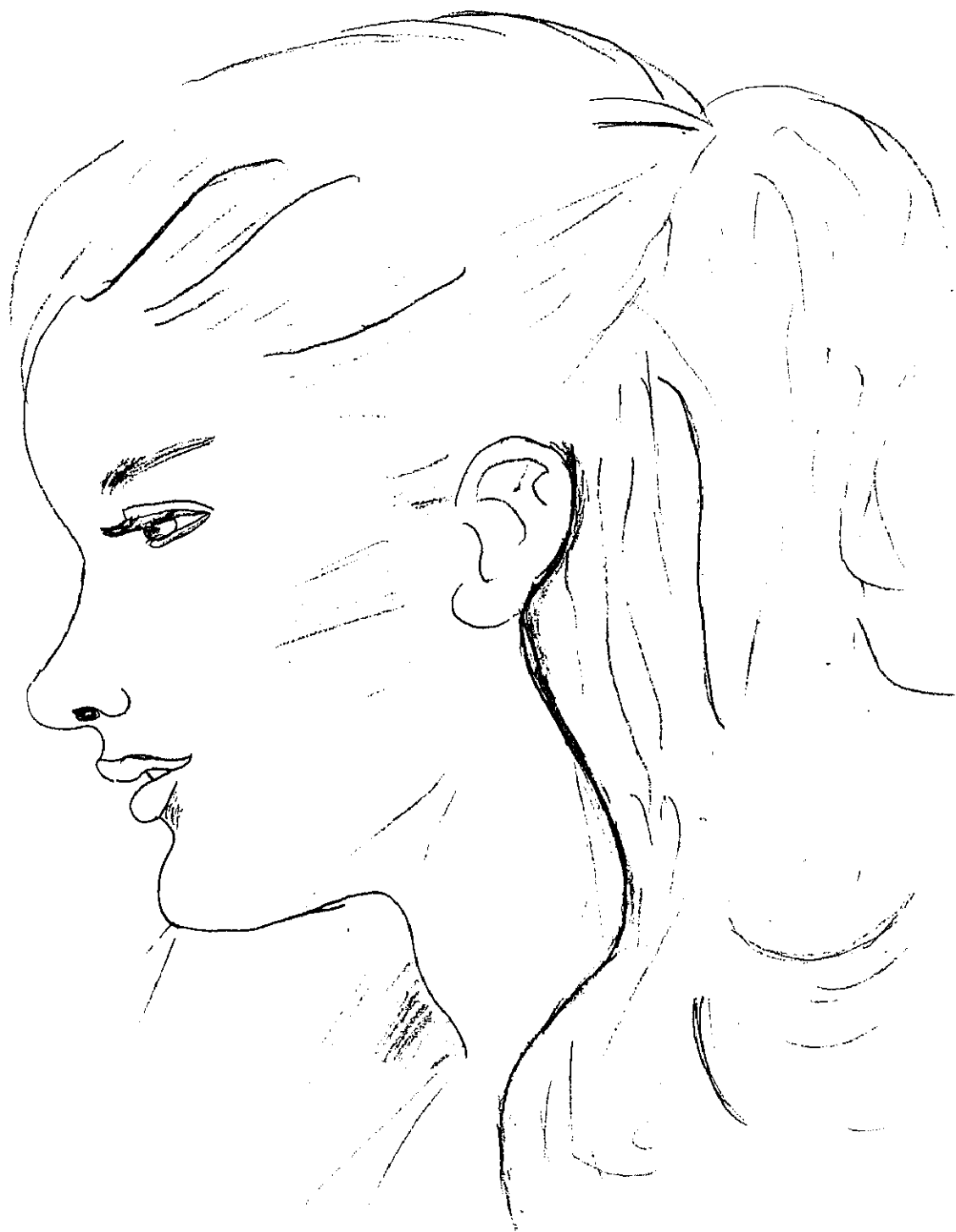


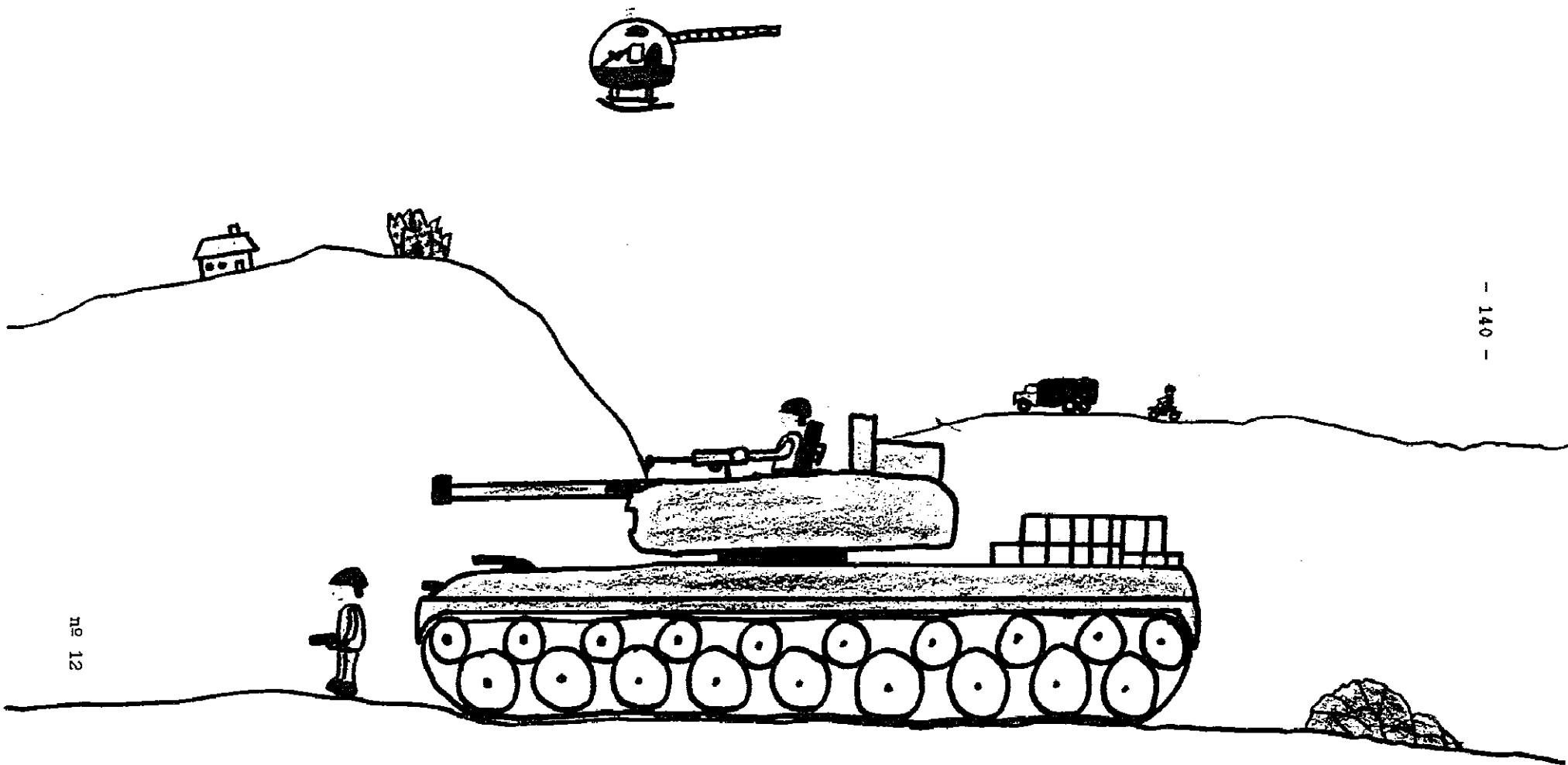




DE 10

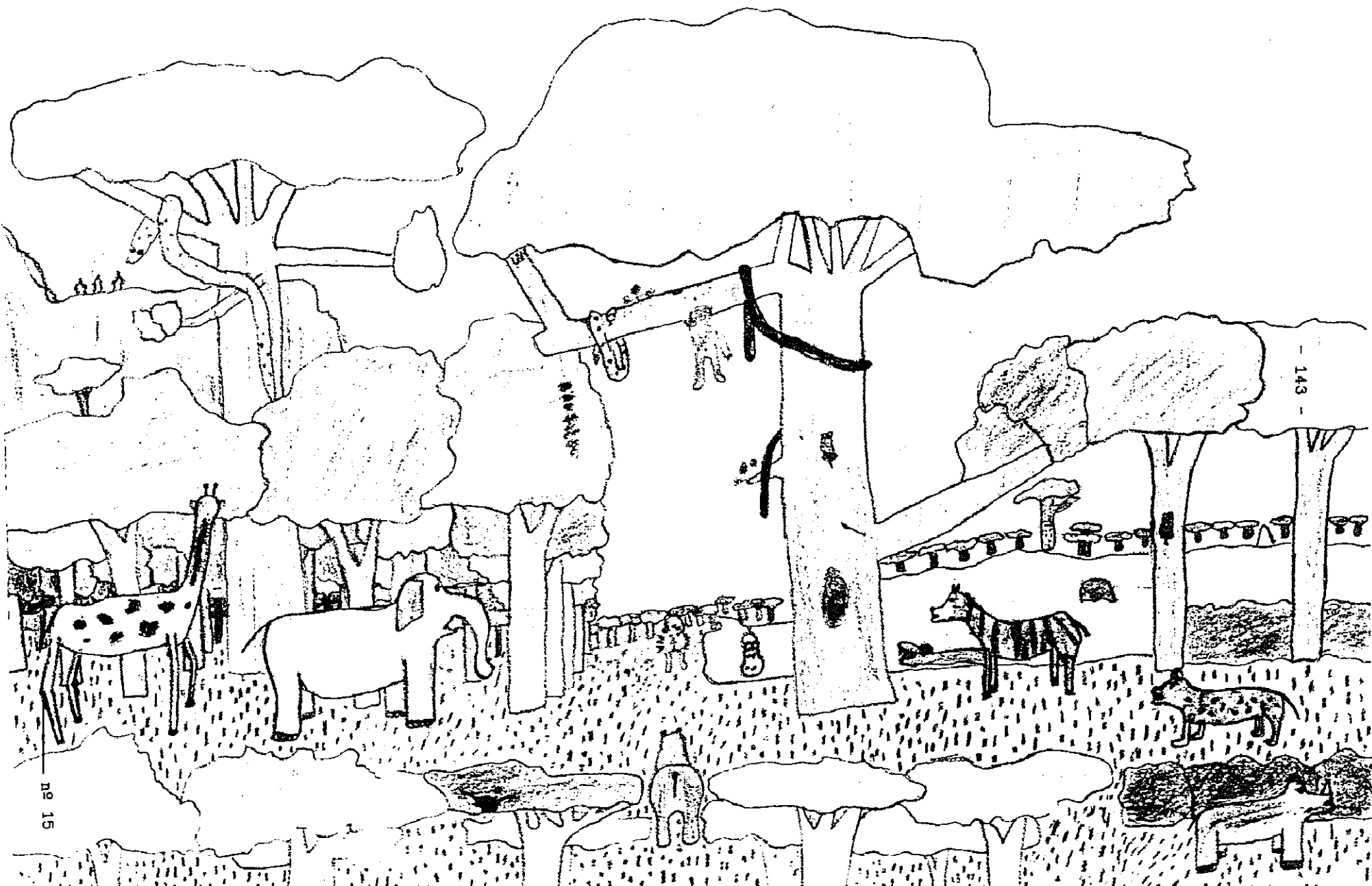
- 138 -



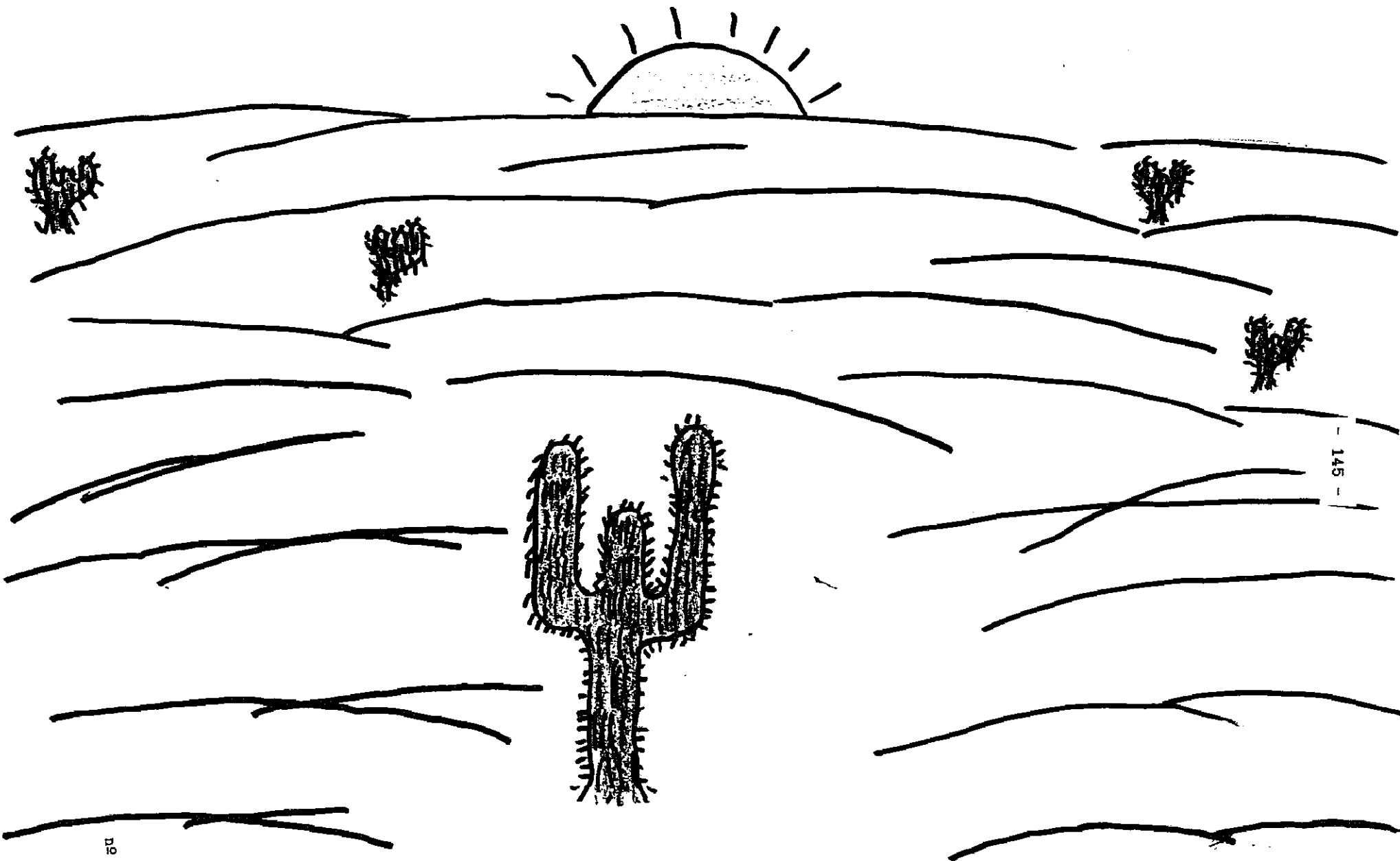












- 145 -

«CON MARIA TODOS HERMANOS»



Análisis de diecisiete dibujos de niños de 12 años.

ESTUDIO FORMAL Y DE TEMAS:

- nº 1- Composición en horizontal, elementos antropomórficos, trazo débil, color en los elementos, sin texturas ni perspectiva, con sentido de la tridimensionalidad. Técnica rotulador y cera dura. Tema personal fantástico con influencia de los media.
- nº 2- Composición simétrica con elementos equilibrados en el espacio, trazo débil, color en los elementos plano y suave, aparece alguna textura, no hay perspectiva pero se entiende la tridimensionalidad. Técnica lápiz, tinta y cera dura. Personal irónico, influencia de los media.
- nº 3- Composición dispersa con muchos elementos, trazo débil, color en los elementos, sin textura ni perspectiva. Técnica tinta y cera dura. Tema copia.
- nº 4- Composición equilibrada en el espacio, trazo intermedio, color en la totalidad con matices, sin textura y sentido de la tridimensionalidad. Técnica lápiz y cera dura. Tema copia personalizada.
- nº 5- Composición equilibrada, simétrica, trazo fuerte, color en la totalidad, sin textura, con perspectiva. Técnica, cera dura y tintera. Tema copia del natural.
- nº 6- Composición en viñetas (tipo cartel), trazo débil, color en los elementos, aparece alguna textura e inicios de perspectiva. Técnica tinta y pastel. Tema narrativo personal simbólico.
- nº 7- Composición equilibrada en el espacio, figura grande, trazo intermedio, sin color, aparecen texturas y sombras, inicios de perspectiva. Técnica lápiz. Tema copia personalizada.
- nº 8- Composición simétrica de elementos grandes. trazo firme, color suave en los elementos, no hay texturas ni perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia del natural personalizada, o personal simbólico.
- nº 9- Composición de grandes elementos, ocupación total del espacio, color en los elementos. Técnica estampación de hojas secas y una frase con rotulador. Tema narrativo (tipo cartel).
- nº 10- Composición en bandas, trazo débil, color en los elementos, sin texturas y con perspectiva. Técnica de lápiz y cera dura. Tema personal simbólico (tipo cartel).

nº 11-Composición equilibrada en el espacio, figura de perfil, trazo firme, color en la figura, aparece alguna textura e indicios de perspectiva. Técnica tinta y cera dura. Tema copia.

nº 12-Composición simétrica y equilibrada en el espacio, trazo débil, color en los elementos con matices, no aparecen texturas, hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema copia del natural.

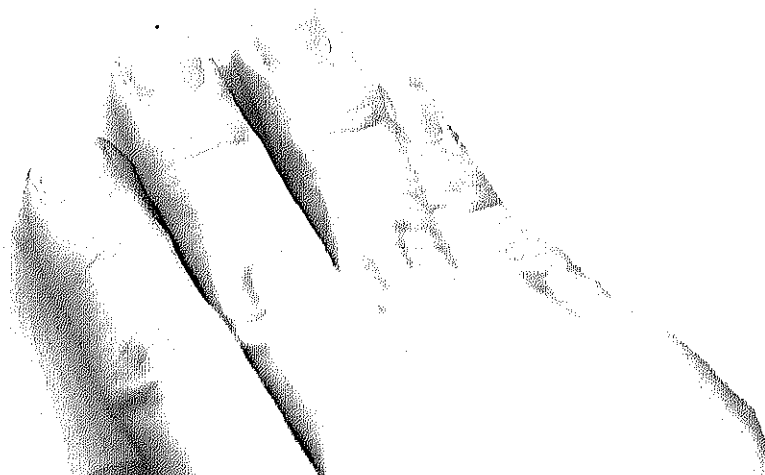
nº 13-Composición equilibrada en el espacio, trazo insistido, color insignificante, alguna textura sin perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia.

nº 14-Composición de grandes elementos en horizontal, trazo débil (usa regla), color en los elementos, matices y sombras, hay perspectiva. Técnica cera dura. Tema copia del natural.

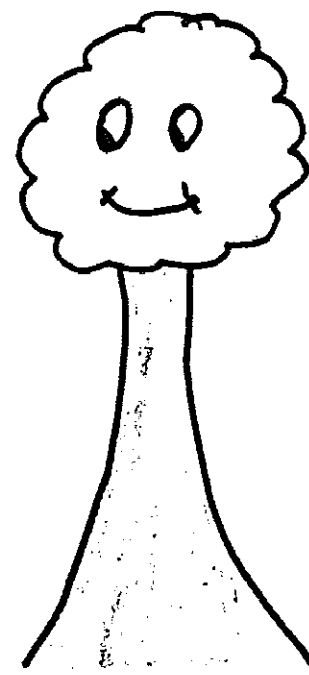
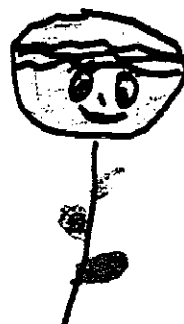
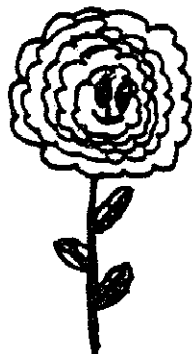
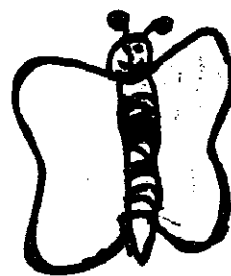
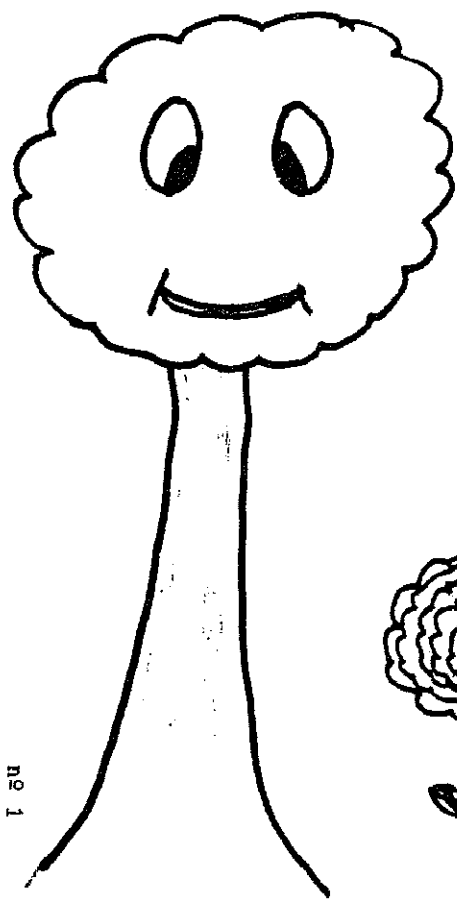
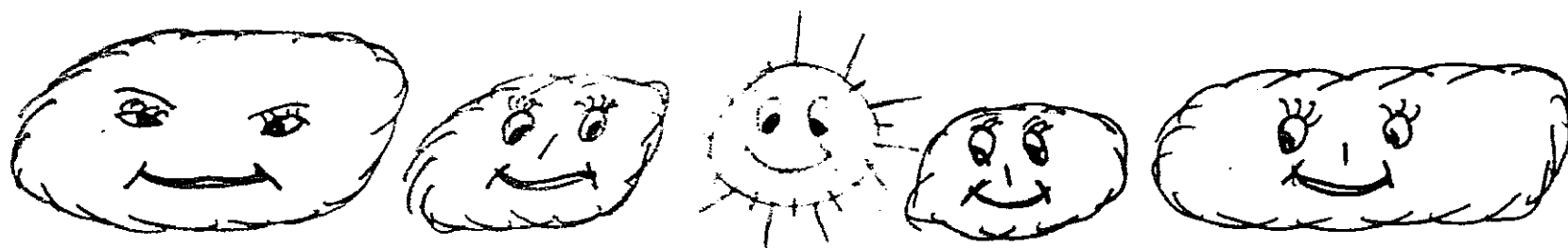
nº 15-Composición equilibrada en el espacio, elementos grandes, trazo firme, color en los elementos fuerte, aparece alguna textura, sin perspectiva. Técnica rotulador y cera dura. Tema copia.

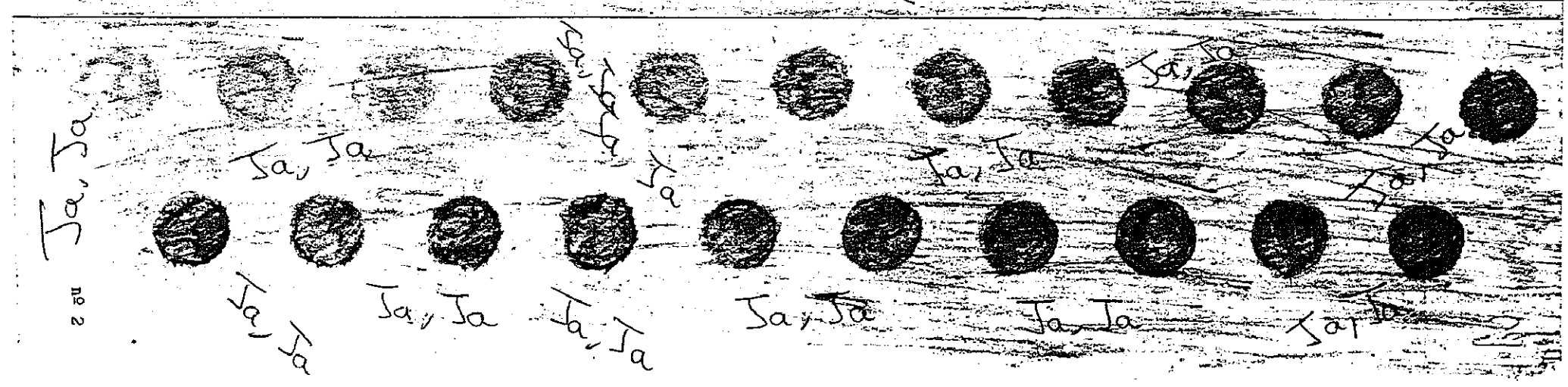
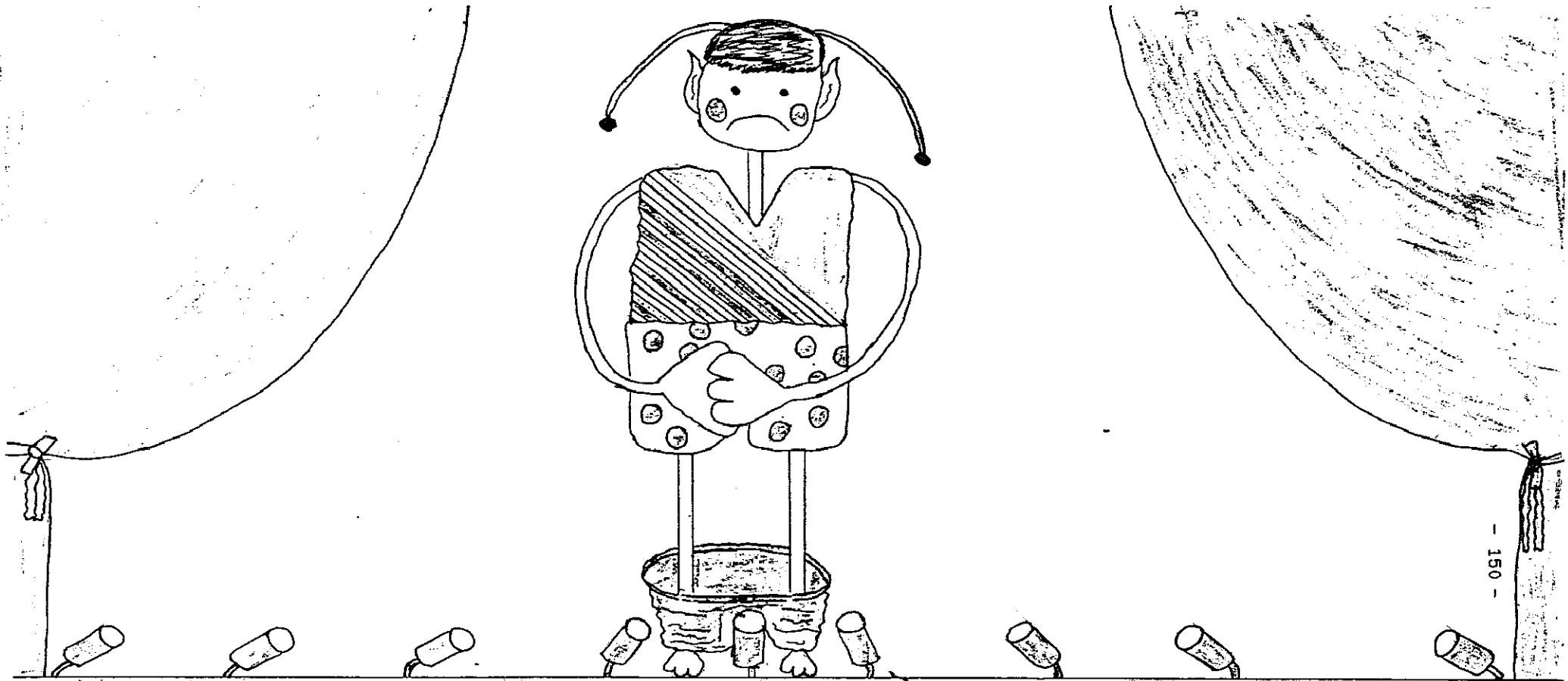
nº 16-Composición en lateral, formas grandes, trazo débil, color en los elementos, matices, sin texturas ni perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema personal narrativo.

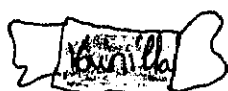
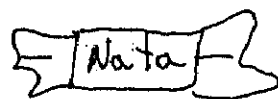
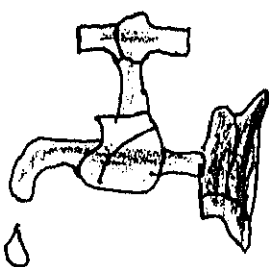
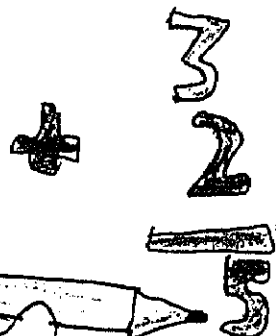
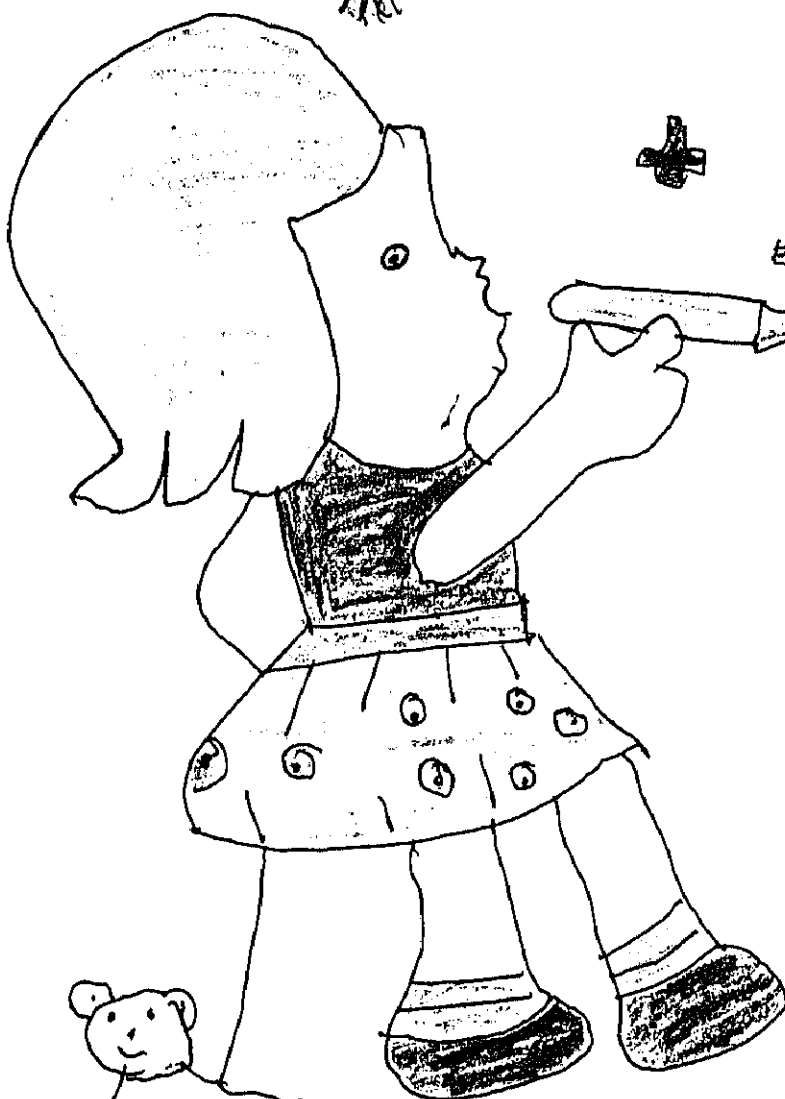
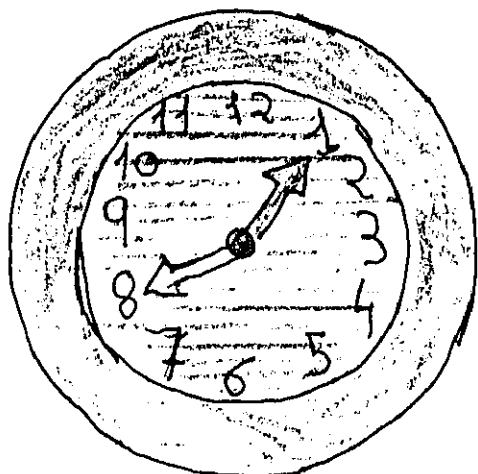
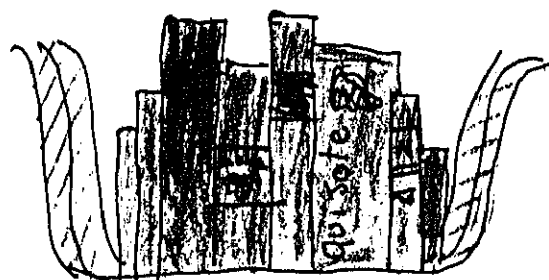
nº 17-Composición central de elemento grande, trazo intermedio, color en el elemento, con sombras, no aparecen texturas, si hay perspectiva. Técnica lápiz y cera dura. Tema copia del natural, análisis de formas.

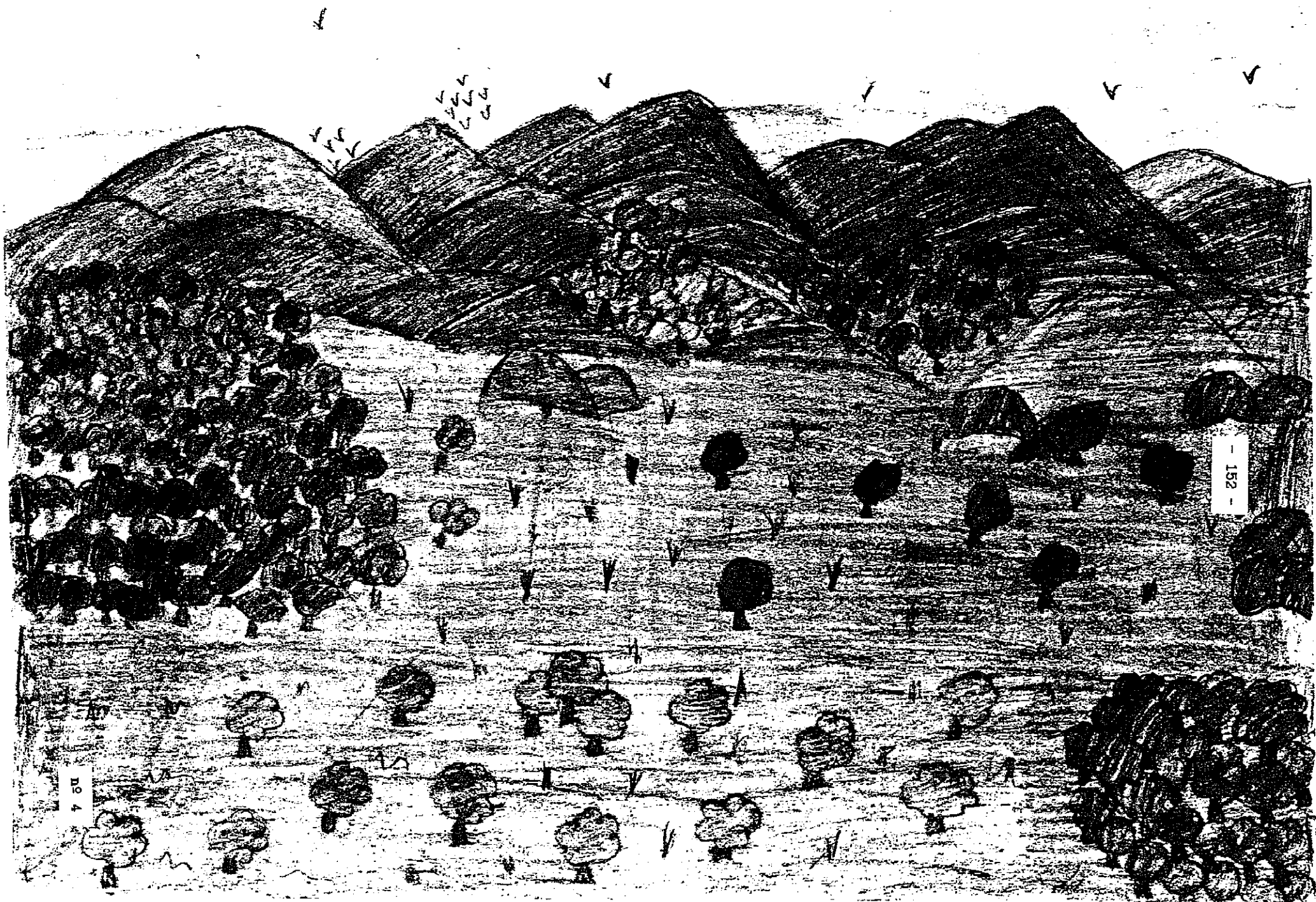


EL BOSQUE DE LA FANTASIA.



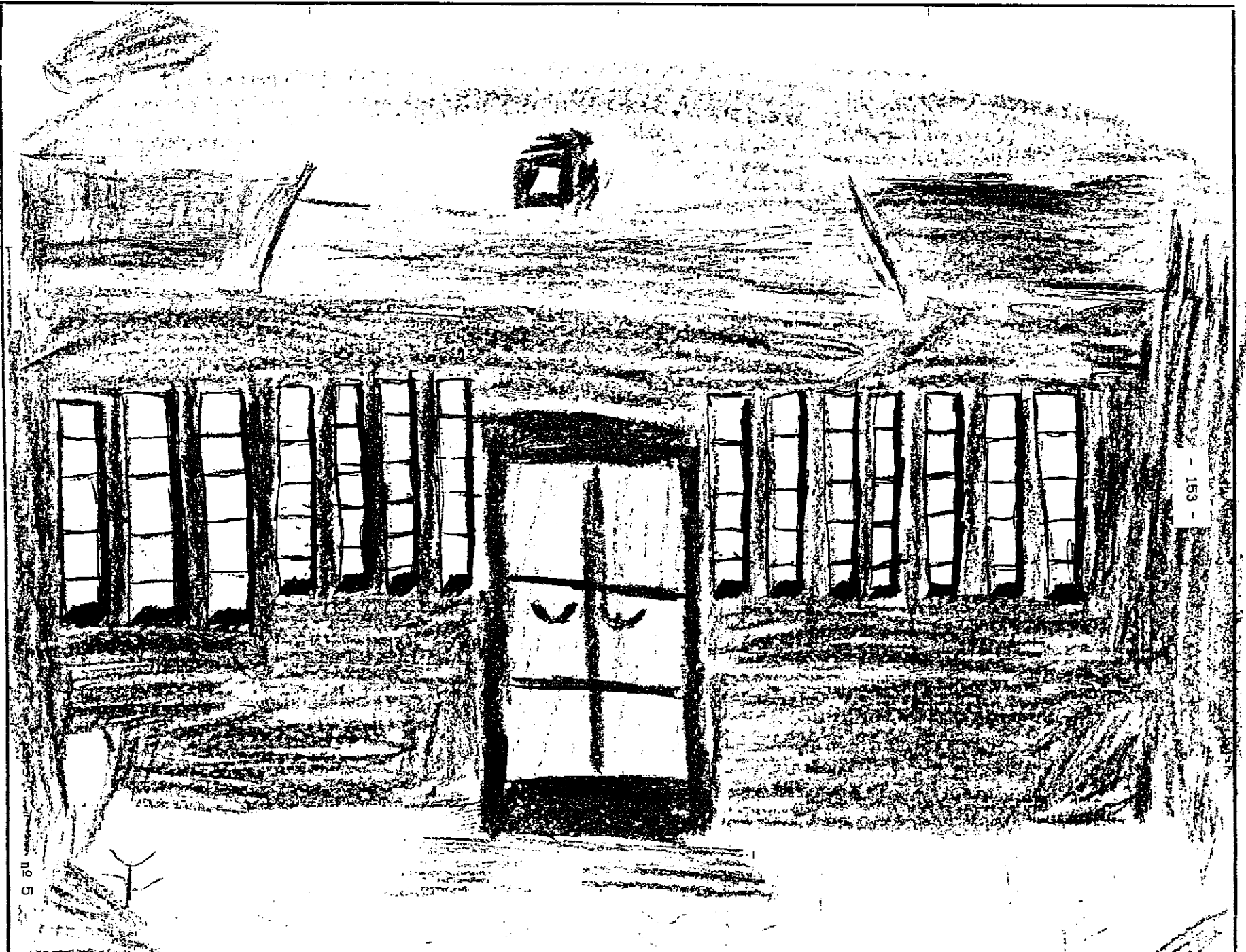




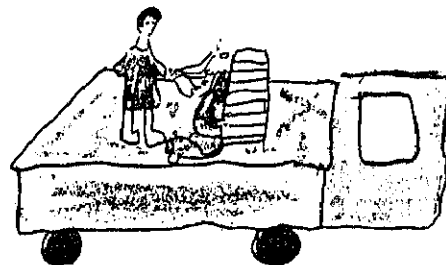
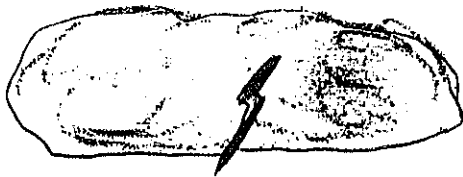
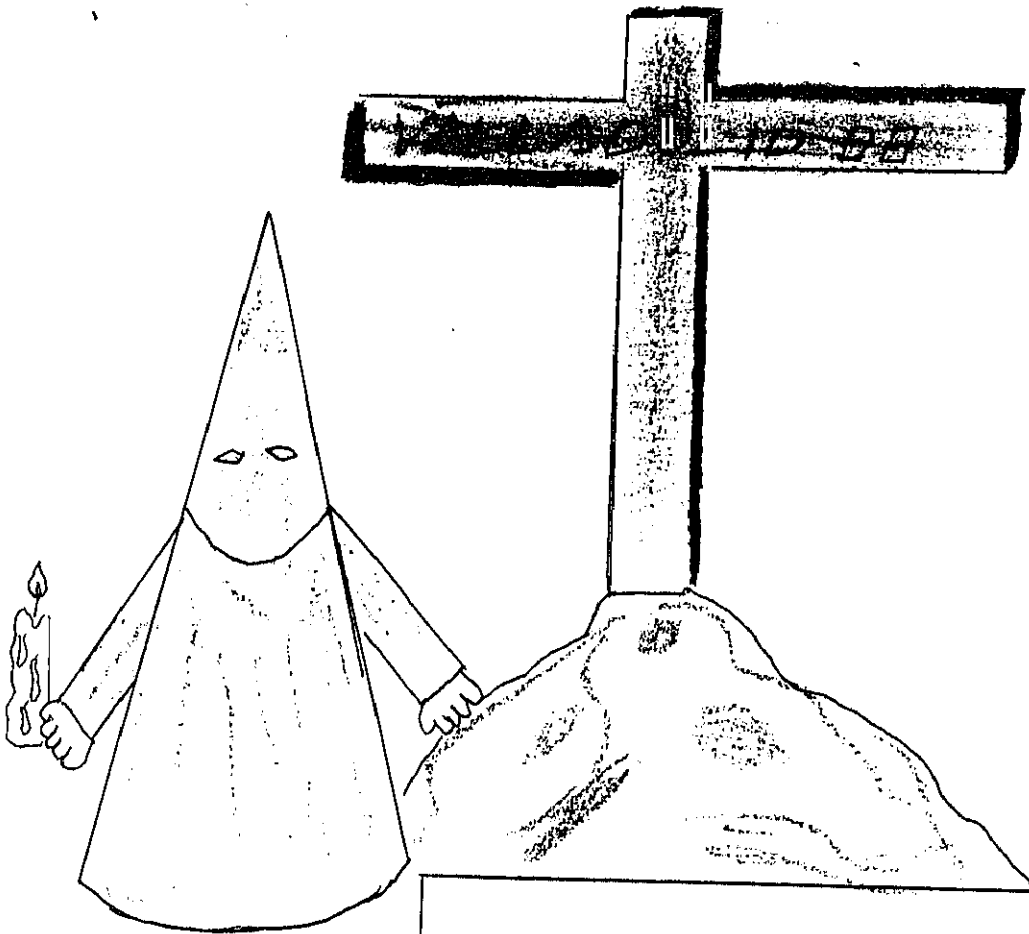


- 153 -

195



LA SEMANA SANTA

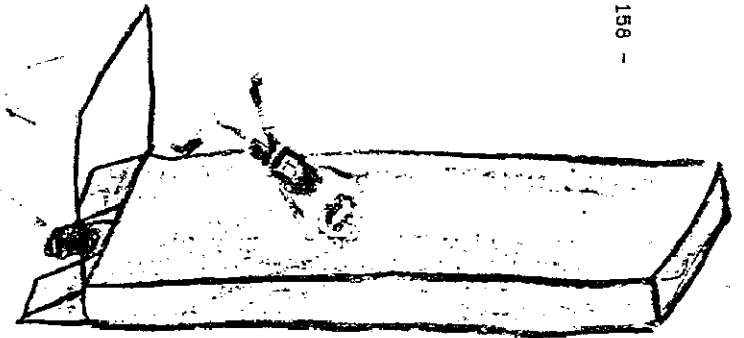
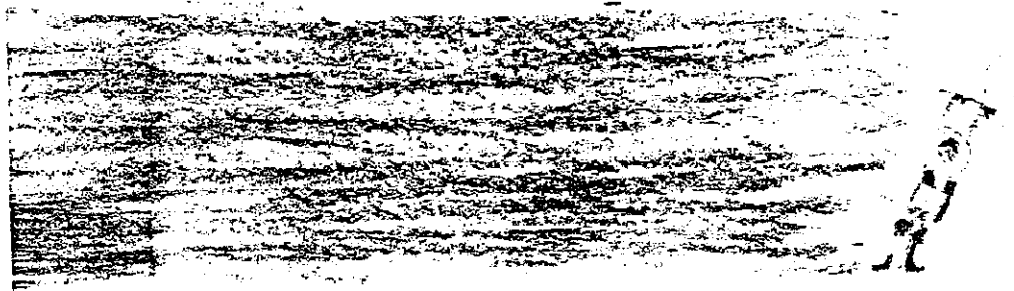
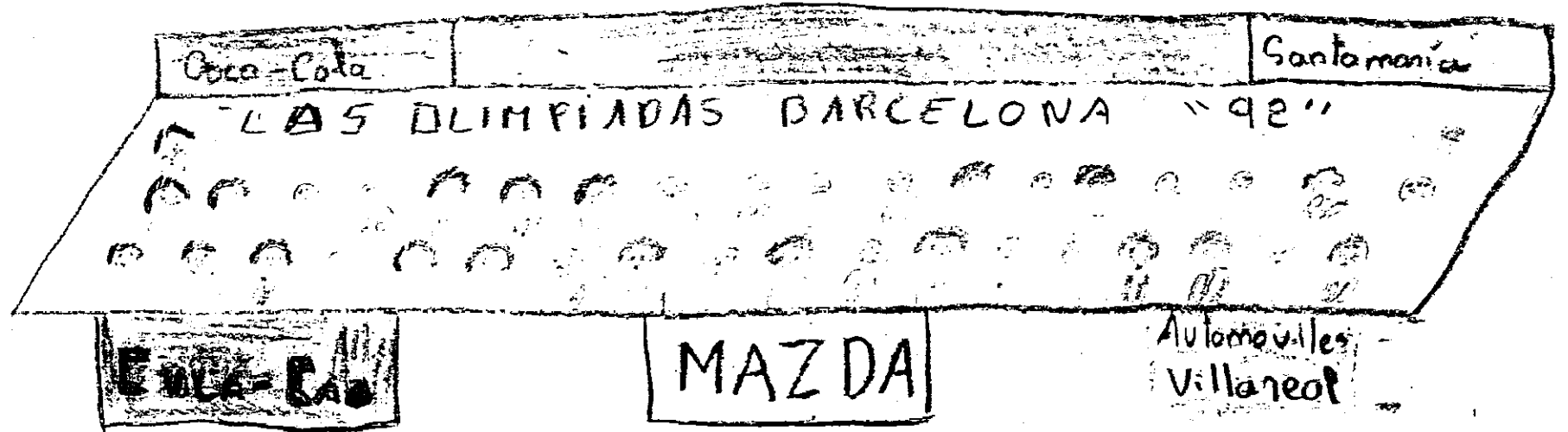








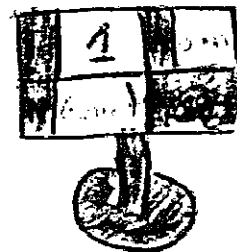
LAS OLIMPIADAS '92'



- 158 -

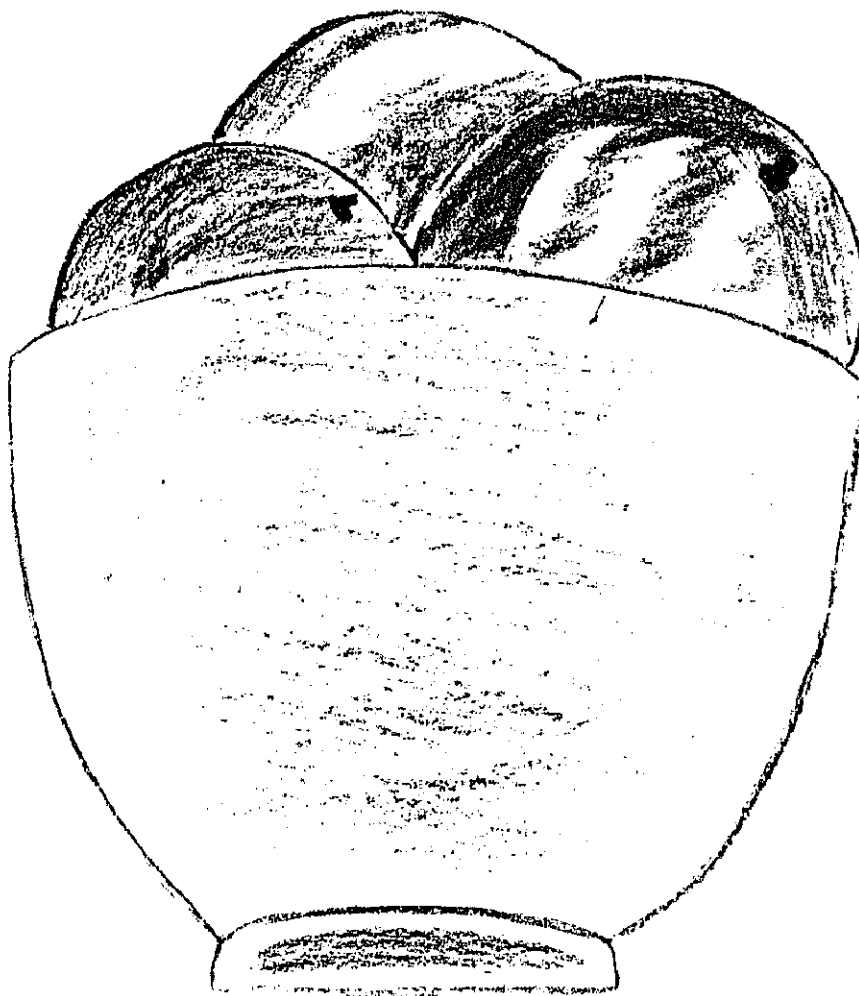
no 10

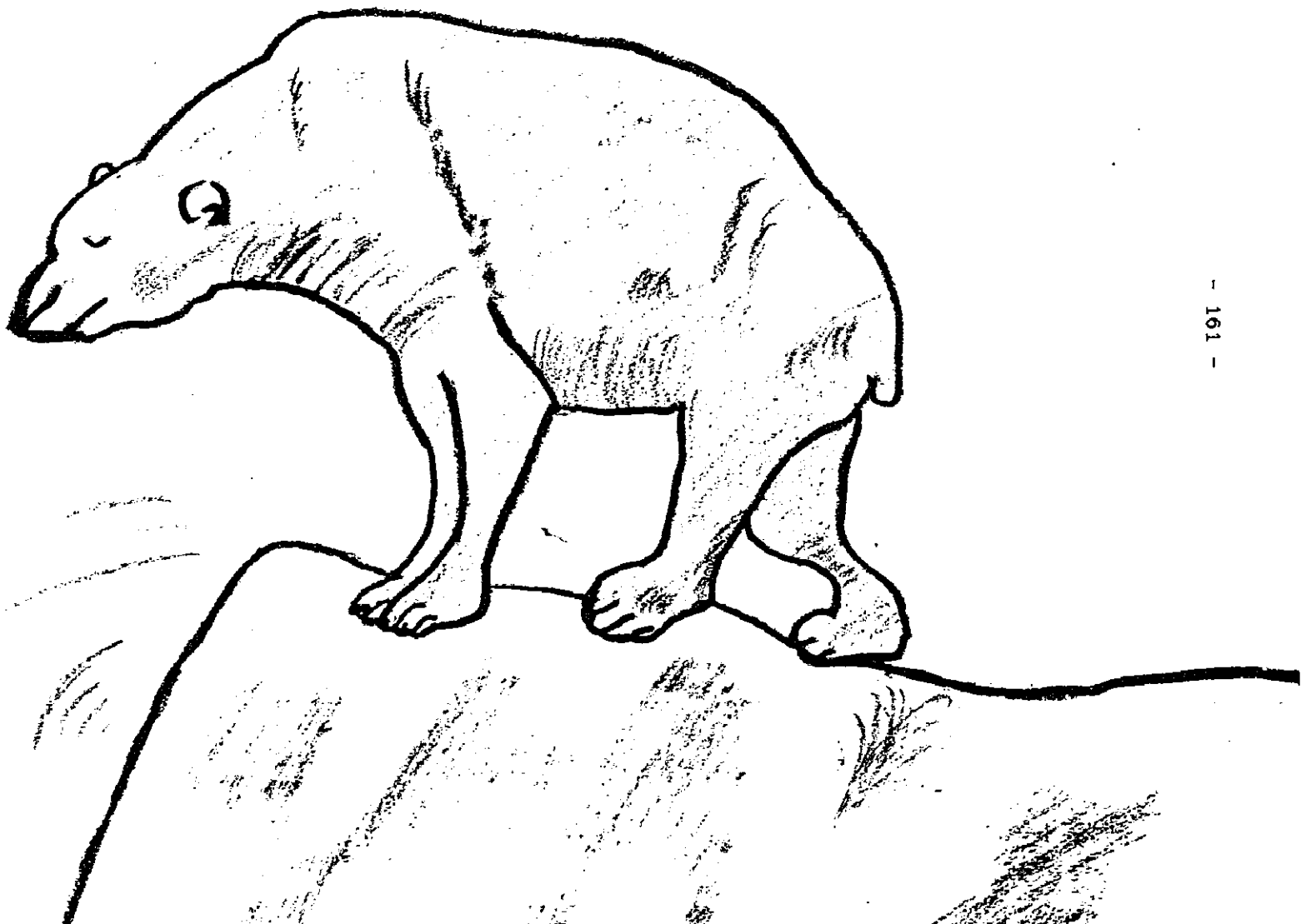
BARCELONA





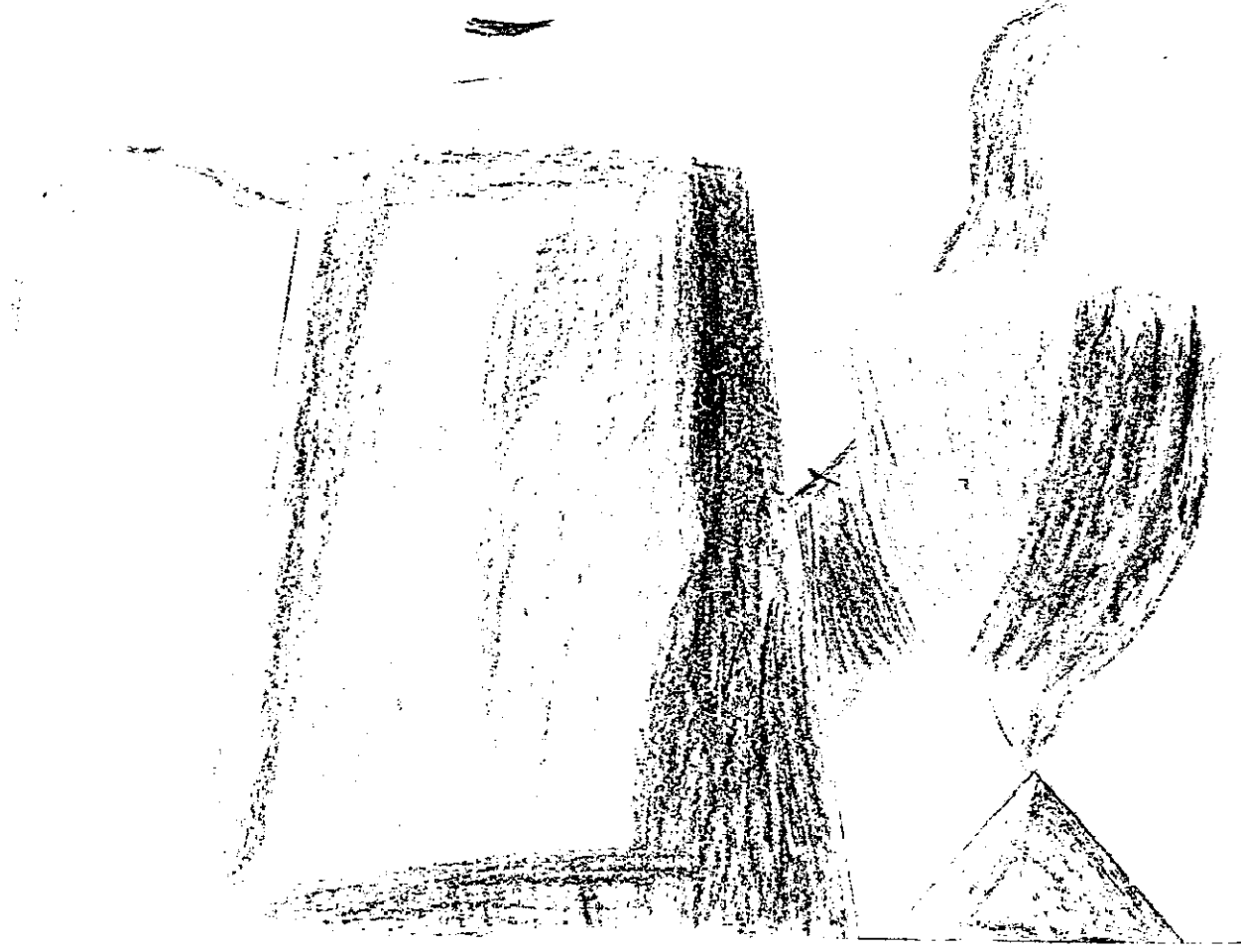
no Oscar Martínez





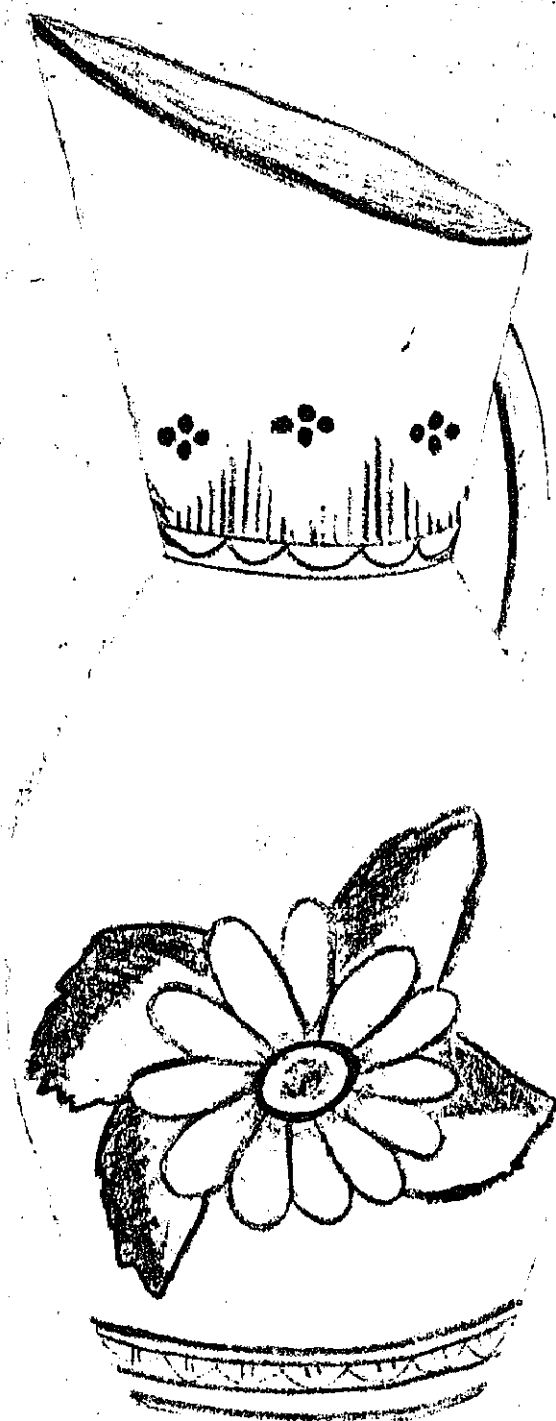
Jesus Gonzalez Gutierrez 7° E.S.B.

nº 14









Al analizar estos dibujos aquí presentados, hemos observado varias cosas:

- Estudio formal; composiciones correspondientes a etapas anteriores (horizontales y de bandas), pocos elementos introducidos, el color utilizado escasamente, y baja aparición de texturas. La técnica casi siempre la misma, lápiz y ceras duras o rotuladores sin investigar nuevas posibilidades de esos materiales.
- Estudio de temas; en los dibujos de niños de 8 a 10 años aparecen temas personales simbólicos y también alguno irónico y fantástico. Respecto de los dibujos de los más mayores hay una cantidad importante de copias despersonalizadas, e inclusión de bastantes temas estereotipados.

Lo cual nos hace pensar que estos dibujos, en general, son el fruto de muy pocos estímulos para su realización e indican un bajo rendimiento de la capacidad artística. Denotan un estado motivacional casi inexistente, observable a través de los propios trabajos en una falta de materiales y técnicas más variadas, propuestas o temas con una mayor incidencia en la expresión personal, y problemas que aparecen y no están resueltos. Todo de ello, junto con la pequeña encuesta sobre la motivación que antes presentábamos nos hace ir a las preguntas que Alonso Tapia en su libro "Motivación y aprendizaje en el aula", hace:

"¿Los niños no aprenden porque no están motivados o no están motivados porque no aprenden?. ¿No aprenden porque la falta de motivación les impide pensar adecuadamente o no están motivados por su forma de pensar al enfrentarse con las tareas escolares les impide aprender?".(1991, p. 18)

Más adelante el mismo autor indica que; ambas alternativas son ciertas, por lo que *"no se conseguirá enseñar a pensar adecuadamente sin cambiar la motivación, ni viceversa"* (Ibídem)

Por tanto trataremos; los objetivos que deben dirigir la formación artística del preadolescente y la motivación como un apartado en que se analice; lo que es, las diversas teorías, la implicación en la educación y en la educación artística.

4. OBJETIVOS QUE DEBEN DIRIGIR LA FORMACIÓN ARTÍSTICA DEL PREADOLESCENTE.

Partiendo de los trabajos antes presentados, realizados en los centros escolares, unos , y los primeros ejercicios del Taller, otros, y observados todos ellos. Hemos definido unas conclusiones que se podrán ir concretando a través de las propuestas planteadas de estos objetivos, que se irán desarrollando tras la aplicación de la metodología propuesta. Estos objetivos los resumimos así:

- 1-La adquisición de una mayor seguridad y confianza tanto en el propio niño, como en sus expresiones plásticas.*
- 2-La posibilidad de estimular la percepción, fundamentalmente la visual y táctil. Saber ver para saber representar.*
- 3-La manipulación de los materiales de forma libre y personal.*
- 4-Fomentar el pensamiento, la idea, al tiempo que el adiestramiento y la habilidad.*
- 5-Saber ver, para saber representar.*
- 6-La búsqueda de autoexpresión y la valoración de la personalidad.*
- 7-No interrumpir el proceso de desarrollo.*
- 8-Valoración de la actividad lúdica.*

Estos objetivos implican valorar los trabajos realizados bajo el punto de vista plástico y dentro de las corrientes estéticas de nuestro momento; dando gran importancia al proceso de realización, más que al objeto final, y entendiendo las actividades artísticas, como "la relación entre el sujeto y el medio", al tiempo que se promueve el carácter de interdisciplinariedad.

Los objetivos que indican las profesoras Balada y Juanola respecto a la educación visual en el ciclo medio son:

- 1.1 *Experimentar el mundo sensorial y perceptivo y establecer relaciones con los diferentes sentidos (vista, oído, tacto, olfato y gusto) con el fin de dar más elementos a la propia expresión plástica.*
- 1.2 *Trabajar la imaginación en sus vertientes narrativa, constructiva y descriptiva (objetiva).*
- 1.3 *Practicar a través de diferentes recursos (diálogo, observación, etc.) el pensamiento creativo, interiorizando y elaborando imágenes mentales.*
- 1.4 *Observar sensiblemente el entorno y el hecho artístico y analizar sus elementos plásticos, para iniciarse en la lectura artística de la imagen. (Balada y Juanola 1987, p. 133)*

Las tres grandes vías que propugna Marín Viadel, que justifican el valor e interés educativo a las artes plásticas son:

- *La práctica del Arte, como beneficio para el desarrollo personal.*
- *La función social, por su aportación al progreso cuantitativo y cualitativo de la sociedad.*
- *El valor intrínseco que tales actividades poseen por sí mismas, aunque de su práctica o conocimiento no se derivara ningún otro concepto. (Marín Viadel 1991, p. 126-127)*

Y siguiendo con el mismo autor, Marín Viadel, a la pregunta ¿Qué es lo que hay que enseñar en Artes Plásticas?, propone tres posiciones:

- a) *los que consideran fundamental en la expresión plástica poner en juego las capacidades perceptivas y creativas;*
- b) *los que buscan dominar el lenguaje visual.;*

c) por último, los partidarios de que las obras de Arte constituyen el contenido propio del área. (Ibíd., p. 141)

19

Para la realización de una actividad artística (Expresión Artística), es fundamental un ambiente de seguridad y confianza, y que éstas se vean reflejadas en el niño y sus expresiones.

Esto será viable si existe diálogo entre profesor y alumno. Otro factor importante para conseguir esa confianza y seguridad será la aceptación de las expresiones propias de los niños;

"El educador debe establecer una metodología que permita adaptar la propuesta que se le hace a su talante expresivo para realizar la actividad de la forma más libre y personal posible. Así, habrá que tener flexibilidad con el fin de respetar y acoger ampliamente el lenguaje, el ritmo y las técnicas de todos". (Balada y Juanola, 1987, pp.156-157).

Entender lo que los muchachos nos cuentan y acercarnos a su mundo, escucharles y estimularles a que hablen y se expresen. Partir de los rasgos, de las imágenes propias de cada uno, para ir desarrollando sus capacidades imaginativas, de observación y conocimiento.

A través de los años dedicados a este estudio, ha sido frecuente encontrar niños preadolescentes incapaces de representar algo más de lo mínimo planteado; no han dejado presencia de sí mismos, y nadie se ha preocupado por ello ni les ha motivado para cambiar de actitud, o bien en el caso de inseguridad en sus propias representaciones, un sentido crítico feroz, desarrollado de una manera muy desequilibrada, sin aporte de conocimientos en donde apoyar esa crítica o en donde poder corregir los innumerables defectos observados por ellos mismos, causa profunda de apatía por intentar expresarse plásticamente.

Como dice Gardner "en la preadolescencia, el niño necesita capacitarse con rapidez...para contrarrestar la intensificación de la capacidad de autocritica". "Adquiere vital importancia el maestro dispuesto a instruirlo y los modelos de cómo hacer esas cosas". (Gardner 1987, pp. 110-111)

Por tanto consideramos una posible causa de desinterés la falta de un aprendizaje que les estimule adecuadamente; ir elevando el listón en cuanto a planteamientos y utilización más audaz de los medios. El disuadir a la no utilización de estereotipos, a valorar mucho más cualquier rasgo personal, que algo aprehendido, son algún tipo de cosas que en estos trabajos previos que presentamos, hemos podido observar.

Tenemos el ejemplo bastante excepcional de un niño, Alvaro (Grupo A), capaz a una edad muy temprana de realizar unos dibujos excepcionalmente ricos de elementos, con un alto poder de observación, poco frecuente en otros niños pero, a la vez, un muchacho totalmente introvertido e inseguro, ya que todo lo realizado anteriormente era en solitario, sin nadie que lo viese o estimulase, salvo su propia familia y, a la vez, sin probar a realizar otro tipo de cosas. Este niño se encuentra indefenso e inseguro ante otro tema, otro espacio, el instrumental, etc.; ello prueba la importancia de aplicar un método basado en la variación del estímulo continuo y no en la repetición de un mismo planteamiento.

29

Posibilidad de estimular todo tipo de percepciones, fundamentalmente la visual y la táctil.

Cuantas mayores oportunidades haya para desarrollar todos los sentidos mayor será la oportunidad de aprender. (Lowenfeld y Brittain, 1972, p. 12)

El primer paso de la adaptación del organismo al medio ambiente estriba en la estimulación sensorial y, por tanto, perceptiva. Es propio de los seres vivos superiores estar dotados de

mecanismos sensoriales más numerosos, complejos y sensibles. éstos llegan a un nivel tan alto de especialización y reaccionan ante un entorno tan complejo, que sería necesario conocer los sistemas receptores mediante los que aquél percibe y se adapta a su variado y cambiante mundo. (Pinillos, 1975, pp. 153-154)

Según Herbert Read (1977, p. 33), en el individuo existen dos *atrios interiores* o estados existenciales que se pueden exteriorizar a través de las facultades estéticas: el somático, que existe incluso entre los ciegos y mudos, es un conjunto de imágenes "no derivadas de la percepción externa, sino de tensiones musculares y nerviosas de origen externo (cinestesia). En sí misma esa sensibilidad háptica carece de importancia, pero es muy importante para la comprensión del Arte primitivo y moderno, lo mismo que para la comprensión del arte infantil". El otro atrio es el visual, polo opuesto al anterior que capta a través de los ojos y se siente espectador, tendiendo a las formas tridimensionales, es integral, observador y juzga las cosas por su apariencia, capta la totalidad, el aspecto externo de las cosas resulta importante y hasta las sensaciones táctiles se traducen en formas visuales, de tal forma que la apariencia compleja y variable de las formas es una experiencia placentera.

El háptico utiliza sensaciones musculares, impresiones táctiles, se preocupa de sus experiencias subjetivas que le emocionan. En este sentido, Lowenfeld (1939) descubrió con niños ciegos todas estas posibilidades perceptivas. Son muy importantes las experiencias del *yo* para establecer una relación con el mundo exterior. Los tamaños y formas se determinan por la importancia que tienen para él, y en el momento de apreciar las texturas es subjetivo. (Lowenfeld y Brittain, 1972, pp.273-282)

Toda la información que recibimos a través de los sentidos es la motivación básica para realizar algo así como ver impulsa, tocar y hacer. (Balada y Juanola, 1987, P. 38).

Sin entrar en un aspecto más particular sobre los sentidos, sí que cabe decir la importancia de la memoria en cuanto a la recepción de un estímulo y toda la carga afectiva que ello conlleva. (Bayo Margalef, 1987, p. 48)

Es muy importante en la práctica de una materia como la plástica, en donde los estímulos son continuos y variados, la luz sobre los objetos y el espacio, los colores, las texturas, el efecto de la materia sobre la piel, las sensaciones de diferencia de temperaturas, etc., y todo ello junto con la relación que se puede establecer con todo lo conocido; por ejemplo, es muy frecuente relacionar la arcilla con los propios excrementos y de hecho hay niños que desprecian este material o al contrario, les gusta su manipulación, la fluidez de la pintura con el recuerdo de alimentos, como sopas, purés, etc.; ésto en cuanto a la plasticidad ya que en la observación ocurren casos semejantes, tal forma recuerda a algo y, se continúa con el tratamiento por la semejanza, siendo típico en el paisaje, la presencia olfativa y auditiva de los elementos aunque no se vean.

El método más adecuado a la motivación en la Expresión Plástica será a través de la estimulación sensorial. Ello lleva consigo el conocimiento del medio y de la herramienta, el amor por lo próximo, el acercamiento a la belleza del momento, concreta y ahí mismo, evitando las búsquedas infructuosas y estériles que a veces se producen, al buscar en lo lejano e inaccesible los temas y los estímulos para nuestras expresiones, creando con ello un trabajo lleno de falsedad, alejamiento e incomprensión, dando pie así a una falta de encuentro con uno mismo, que no crea más que innecesarias frustraciones. (Lowenfeld y Brittain, 1972, pp. 12-15)

39

Para el desarrollo del método es fundamental la manipulación de todos los materiales de forma libre y personal.

Si queremos llevar a cabo una autoexpresión, si queremos valorar y desarrollar las individualidades, no podremos plantear ni una temática alejada de los intereses de los muchachos, ni podremos plantear modelos estereotipados, y ni tan siquiera intentaremos implantar un uso o modo de hacer de las herramientas o materiales, pues en esa

personal forma de hacer encontraremos las pautas de su conducta y de su personalidad. (Lowenfeld y Brittain, pp.15-19)

Con ello no se pretende crear una situación de analfabetismo plástico, o de anarquía absoluta; el tema es mucho más simple: no hay más que partir de la propia iniciativa del niño, después de una adecuada exposición de las características y comportamiento de los materiales, dando cabida a un gran número de posibilidades.

Balada y Juanola comentan sobre este tema;

"El niño debe manipular, experimentar e investigar los materiales adecuados para descubrir las posibilidades que ofrecen y hacer las aplicaciones que correspondan a cada momento. Una buena motivación es presentar el soporte y la técnica como estímulos visuales para la expresión. El niño, frente al soporte en blanco o vacío, con las herramientas y los materiales que se le ofrecen, pensará y actuará por el mero placer de rayar o de dibujar sobre una superficie virgen o bien por el gusto de construir o modelar con materiales", (Balada y Juanola, 1987, p. 157)

Todo individuo, en función de su sensibilidad y personalidad, da un carácter a su grafía, a la mancha, o a cualquier tipo de gesto plástico, se puede presionar más o menos, de forma regular o no, titubear, ir seguro y dominante, añadir más o menos materias o elementos gráficos, etc. En la propia experiencia en el uso de técnicas y materiales, el niño podrá apreciar las diferencias de estilos y estéticas, por tanto con nuestros comentarios podremos establecer una crítica de los materiales, las técnicas y los resultados. Con esta actitud damos cabida a las posibilidades de investigar que hay en el niño, e incluso dentro de esa investigación se desarrolla una motivación que es todo un proceso de actividad continua y entusiasta, creándose dentro de los propios muchachos sus estilos o modos de hacer, personales e identificables, que los llena de satisfacción, a la par que se abren cauces de entendimiento para las obras de Arte. Cuando buscan algún trabajo ya no sólo lo distinguen por el tema, sino por la manera de hacer; con ello llegamos al

claro entendimiento de la materia y el estilo, de una forma natural y espontánea.

Y como bien dice Marín Viadel, comentando el lema clásico de Dewey, de "aprender haciendo", como algo vigente e insustituible. (Marín Viadel, 1991, p. 147)

Para el desarrollo del método es necesario la perfecta organización en el uso de los materiales, de esta manera abierta y libre. Algo como la distribución, en dónde y cómo se coloca, cuál es el recipiente ideal, un color en cada o todos juntos, etc., resulta todo ello tan pragmático que no parece ser tema preocupante, y que, sin embargo, ha sido una de las claves más costosas de resolver en esta investigación, y que la experiencia y uso determinó el mejor sistema.

En trabajos de expresión plástica, para conseguir unos resultados apetecibles, es fundamental tener perfectamente organizada la infraestructura del aula o taller: en qué espacio, cómo se puede disponer del mismo, qué tipo de mesa, qué caballete, qué material, para cada mobiliario, la distribución del propio material o de acceso al mismo por parte de los niños, podían ser algunos de los temas fundamentales, además de su formación estética, para la preparación correcta de un profesor.

4º

Fomentar el pensamiento, la idea, a la vez que el adiestramiento o la habilidad.

En este apartado queremos plantear algo tan traído y llevado como es el tema de las habilidades en las Artes Plásticas. En el libro de Paul Chauchard, "Cerebro y mano creadora", su primer capítulo "El hombre: una espiritualidad manual" comienza así:

"..nada más falso que la distinción tradicional entre homo sapiens y homo faber. Es olvidar que la actividad técnica depende de una actividad intelectual y reflexiva

previa....las relaciones de la inteligencia y de la mano estriban en el encargo motriz cerebral de la mano. el cerebro manda a la mano gracias a los mismos mecanismos nerviosos con los que nos permite pensar y ser conscientes.....nada hay en la inteligencia que no proceda de los sentidos". (Chauchard, 1972, p. 17).

Todavía es frecuente el comentario de *no tengo mano* o *qué buena mano* para el dibujo, y no solamente puede quedarse en una frase, sino que detrás de todo ello hay toda una filosofía del entendimiento de las Artes Plásticas por la consecución de una habilidad manual. "Muchas experiencias de cómo discriminar visualmente son necesarias como prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y ortografía". (Marbach 1982, p. 79)

Del prólogo al libro de Kellog "Análisis de la expresión plástica del preescolar", firmado por Ma Antonia Fernandez, extraemos lo siguiente, que puede confirmar una vez más lo expuesto.

"En primer lugar, el niño quiere pintar; le gusta pintar. Y si pinta o dibuja, pinta o dibuja algo que anteriormente ha tenido que pensar.

Con frecuencia este primer pensamiento del niño es desconocido por el adulto, o quizá es juzgado como sin importancia. sin embargo, este pensamiento nos da la primera manifestación de cómo está organizada la mente infantil...Podemos decir que este primer pensamiento es el fundamento del desarrollo de sus aptitudes creativas, porque para llegar a ese algo que va a pintar ha tenido que recordar sus experiencias y sentimientos...Ha tenido que organizar todo, darles un orden según un criterio de importancia y decidir a partir de qué todo ello va a ser expresado y representado". (1979, p. 9)

Por tanto, en el planteamiento de esta investigación hemos querido hacer un equilibrio entre sentimiento, idea y realización,

ya que el hecho artístico pasa por esas tres fases, con lo cual si faltase alguna de ellas no podría existir. *"Imagen mental (preparación)..en donde es básica la motivación del individuo, imagen materializada (incubación o latencia, previa) para pasar a la materialización en forma plástica. Comunicación, tanto en las relaciones personales o interpersonales".* (Balada y Juanola, 1987, pp.31-32)

Gardner en el libro "The arts and human development", habla de los tres sistemas del proceso artístico, el hacer, percibir y sentir, junto con la interacción de ellos (1973, p. 37)

No se concibe un ser humano sin afectividad, memoria, sentimiento, todo ello, que más tarde al convertirse en idea, busca la forma adecuada para poderse comunicar a través de un lenguaje, siendo todo este proceso imposible de romper, puesto que todo es importante.

"La imaginación crea (asociando y modelando) conjuntos de datos, vivencias y sentimientos, y actúa mediante procesos cognitivos y creativos, combinando y organizando un mundo interior, a partir del exterior, que luego transforma en ideas que a su vez son proyectadas y plasmadas exógenamente en obras artísticas". (Sánchez Méndez, 1991, p. 32)

Por tanto, en un sistema educativo debe fomentarse que el hecho artístico pueda promoverse de la misma manera, ya que será la situación idónea, puesto que el sujeto estará motivado por la propuesta planteada y al salir de su sentimiento, aparecerá la idea creativa, la imagen que ese muchacho querrá hacer llegar con el lenguaje más apropiado para ello, y al final...la habilidad se dará por añadidura.

Las propuestas serán por tanto adecuadas para desarrollar ese proceso de una manera total, buscando los temas o medios en que se puedan trabajar todas las facetas y logrando así una evolución en el pensamiento, como en la sensación o sentimiento y en las respuestas dadas, a lo largo de ejercicios variados.

Haciendo una valoración de la representación planteamos la búsqueda de la observación razonada: saber ver para saber representar.

Uno de los mayores inconvenientes con que se puede encontrar un individuo a la hora de establecer una representación del tipo que fuese sería el no tener conocimiento de la forma o de los elementos que integran esa imagen, lo que equivale a un desconocimiento total de ella y a una incapacidad total para poderla imaginar. Es muy frecuente encontrarnos, en nuestras clases de Magisterio, con el caso de una persona que dice no saber dibujar, pero cuando se le pregunta, si sabe escribir, contesta afirmativamente; entonces, si es capaz de dominar el trazo y moverse por un espacio, ¿cómo es posible que no sepa dibujar?. Si a continuación se le pide que realice una representación de cualquier cosa, nos interrogará acerca de cómo es esa cosa, puesto que lo desconoce. Ahí está el problema: no tiene archivadas las imágenes, no las ha visto, no ha razonado sobre ellas, ni las ha tocado o ha hecho sonar, ni les ha dado la vuelta, ni las ha entendido o escudriñado etc., todo lo más ha tenido una visión rápida del objeto.

Balada y Juanola en la conclusión de su libro "La educación visual en la escuela", hacen referencia al "saber mirar, saber hacer" como dos puntos básicos para llevar a cabo una metodología. Comentan sin embargo que "se ha dado especial importancia al saber hacer, considerando la plástica como una producción material de la sensibilidad" (Balada y Juanola, 1987, p. 167).

El saber ver quiere decir saber entender lo que se ve, tener experiencia de ello, (se comentará la percepción más adelante). Trabajando con los niños hemos observado que una observación debe ser, si es posible, partiendo de una experiencia de vida, pues ahí precisamente se centrarán sus intereses. A un niño no se le puede ofrecer un elemento desconocido para él y dejar que lo observe fríamente; en un principio, el niño no tiene una capacidad de observación serena y reflexiva, y menos de algo que no le interesa, radicando en este aspecto el problema de la falta de atención, que a todo profesor molesta tanto. La observación, como la

memoria visual, ha de ser algo que se ha de ir ejercitando poco a poco, sin fatiga, pero sin perder pausa, ya que son potencialidades humanas que se han de desarrollar y no aparecen de pronto.

Como dicen Balada y Juanola, *"Saber mirar es muy importante e implica una serie de conductas: observación, distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis"* (Ibídem, p. 168).

En la edad que nos ocupa, entre los ocho y los doce años, el problema está más en la dispersión: atraen tantas cosas, a todo se quiere llegar, todo reclama su atención y curiosidad; por lo tanto, el cebo ha de ser fuerte para conseguir esa atención, relación, selección, juicio etc. que dicen las autoras antes mencionadas, por tanto se han de buscar los recursos necesarios para lograr que la educación artística no sea una *"mera educación de las habilidades manuales"* (Ibídem, p. 169).

Podemos darnos cuenta rápidamente que el muchacho tiene un especial conocimiento de detalles, de formas, de los elementos que lo componen, de los personajes que le interesan, tales como cantantes, artistas, personajes del cómic, etc., de los trajes deportivos y en general, de toda la iconografía de sus ídolos, lugares, aficiones, etc. Vayamos a ello, consigamos su atención a través de todo su mundo; luego, poco a poco, iremos ofreciendo más cosas y el propio niño se dará cuenta de todo lo que puede encontrar y disfrutar con ello. Así nos apoyamos en la teoría de Gardner cuando dice *"la etapa literal lejos de ser enemiga del progreso artístico, puede constituir su vanguardia. Esa preocupación por el realismo que la caracteriza puede ser una fase decisiva de su desarrollo"* (1987, p. 109)

No obstante, todo aprendizaje es costoso y a pesar de que la temática o el interés esté de su parte, siempre habrá dificultades que vencer y eso también lo tenemos que convertir en estímulo para conseguir una motivación. En el método llevado a cabo no hemos dejado esto a un lado, habiendo muchas situaciones en las que se ha pedido ese esfuerzo, porque debía de ser así, aunque de una forma equilibrada y dando pie en algún otro momento a situaciones más relajadas.

La búsqueda de autoexpresión y valoración de la personalidad.

"La autoexpresión no es el conjunto de emociones incontroladas, sino el reflejo de emociones y de sentimientos en el nivel de su propio desarrollo". (Lowenfeld y Brittain, 1972, p. 18)

"No hay expresión artística sin la autoidentificación con lo que se hace así como con el material utilizado". (Ibídem, p.16)

A través de los años dedicados a trabajar con niños, hemos observado, que es fundamental la experiencia, con un planteamiento del trabajo, que parta de la vivencia, del recuerdo y del entusiasmo, la creencia de aquello. Luego, junto con la identificación con la materia, todos los sentidos estarán comprometidos con la acción que se vaya a desarrollar y, a un tiempo, en todo ese desarrollo se producirá un ajuste de sentimientos y emociones respecto del mundo objetivo, dependiendo sus resultados del carácter y personalidad de cada individuo.

La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en los individuos aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significativa, a la par que pueda responder a las necesidades de individualidad. (Lowenfeld y Brittain, 1972, pp.15-19)

Marín Viadel, sobre las tres posiciones de lo que hay que enseñar en artes plásticas, una de ellas es: *"a) los que consideran fundamental en la expresión plástica poner en juego las capacidades perceptivas y creativas"* (Marín Viadel, 1991, p. 141). Y más adelante comenta sobre la dimensión expresiva *"Frente al conjunto de las asignaturas densamente cargadas de contenidos, se propone que el área artística, más que aprenderla, hay que vivirla"* (Ibídem).

En todo ser humano existe un instinto de dejar una huella de su paso por la vida: el padre se proyecta en el hijo, la firma, nuestras huellas, los signos de nuestra cultura. Realmente es acto

vandálico las pintadas, los graffitti (4), e incluso las señas de identidad en un árbol; pero, no es un distintivo de nuestra cualidad de humanos. Es la eterna pregunta de qué soy, adonde voy, qué represento, ante la presencia del final, de la muerte, ante ese fin, de tal manera que aparece una necesidad de dejar constancia del paso por la vida de la forma que sea. Para ello es fundamental tratar la expresión personal o autoexpresión como una forma de dar salida coherente y social a ese problema humano.

La sociedad tal y como está montada, después de la era industrial, con la aparición del hombre-máquina, donde ya no se puede participar de la obra completa, sino que el individuo es un eslabón más de toda una cadena de producción en donde no se conoce ni el principio ni el final de un proyecto, se ha perdido la idea de autoidentificación con su propia obra. En muy pocos casos hay quien pueda señalar su contribución clara a la sociedad; de ahí el malestar generalizado en el trabajo. Y son muy pocos los que tienen un trabajo que les ayuda a realizarse. En una sociedad democrática es fundamental que el individuo esté capacitado para saber lo que piensa, decir lo que siente y ayudar a construir el mundo que le rodea. Por tanto, la necesidad de autoidentificación debe ser algo vital en nuestro sistema educacional. La capacidad de identificarse con el propio trabajo, de estar compenetrado con él, que resulte la tarea más importante que se hace en ese momento, y no sólo la búsqueda del dinero y el reconocimiento social. (Lowenfeld y Brittain, 1972, pp. 15-19)

En el campo educacional se ha hecho muy poco para buscar la causa de la pérdida del estímulo, motivar para encontrar la recompensa en el propio esfuerzo del trabajo, en el proceso de aprendizaje. (Ibídem, p. 16)

La autoexpresión no está reñida con la organización, no son emociones incontroladas; todo ello es un proceso de aprendizaje que, si desde muy pequeño el niño ha estado acostumbrado a ello, va evolucionando en ese sentido sabiendo usar su libertad y respetando la de los demás. (Ibídem, p. 18)

En esta investigación uno de los objetivos concretos que se plantean sería; *no hay expresión artística posible sin la*

autoidentificación con la experiencia expresada, bien por medio de la idea o mediante el lenguaje utilizado.

72

No interrumpir el proceso de desarrollo por la metodología utilizada.

A través de los trabajos que presentamos en este capítulo recogidos de Colegios Públicos o de ejercicios realizados en el Taller y en sus casas por niños que más tarde se incorporan al Taller, podemos observar que existe un descuido ante lo que el niño hace de manera espontánea, y al decir descuido nos referimos que no se atiende, no hay preocupación de estímulo y de evolución; como también se prescinde de esa realidad que el niño presenta y planteándose al muchacho una serie de trabajos fuera de su alcance de comprensión y de percepción, con lo que suele conllevar ausencia de autoexpresión, de falta total de autoidentificación, fácilmente reconocible por los vacíos que presenta el trabajo y, además una total ausencia de observación y conocimiento de los ejercicios que se les plantea.

Por todo ello, creemos innecesaria e incorrecta una actuación de ese tipo. Si en los puntos anteriores hemos tratado de fundamentar la necesidad de autoexpresión, el estímulo sensorial, el respeto por la idea, la necesidad de saber ver, cómo no va a ser fundamental el respeto por su situación personal, mental y emocional.

Esta metodología, basada fundamentalmente, en el conocimiento del niño, la creación de un clima flexible para su necesaria expresión, a la par que un desarrollo en el área artística. Ante la hipótesis general de la búsqueda de la motivación a través de los estímulos del material y las relaciones afectivas, con una preocupación por desarrollar la visión sincrética, ante todo ello está el respeto por la situación individual; de ahí se deriva todo lo demás: la seguridad y la confianza, al no haber situaciones forzadas ni impuestas, y teniendo los niños como resultado la posibilidad de descubrir a través de todos los sentidos, pues ellos estarán tranquilos y relajados. Por tanto, su

situación y proceso de aprendizaje irán de forma paralela, con respeto y, a la vez, con impulsos, que le hagan plantearse nuevas posibilidades.

Hemos observado que todos los estímulos deben ir en una relación directa con la edad mental del muchacho, no pudiendo tener un carácter excesivamente infantil, ya que entonces no producirán el efecto deseado y conseguiríamos de ese modo repeticiones de trabajos ya realizados o bien la utilización de esquemas aprendidos. Un estímulo que le abra fronteras sin fácil solución o propuestas que el niño encuentre excesivamente dificultosas tampoco serían convenientes, ya que no estarían a su nivel de comprensión y podrían ser causa de frustraciones, con lo cual conseguiríamos el abandono en este campo expresivo.

Los estímulos para conseguir un estado de motivación deben ser siempre paralelos a sus posibilidades y a sus capacidades de comprensión. La forma de saber con exactitud la fase en que cada muchacho se encuentra se puede conseguir dando posibilidades expresivas, libres de toda influencia que se alternen con otro tipo de ejercicios donde el estímulo es más directo.

79

Para una expresión plástica en libertad debemos adoptar en nuestra metodología una adecuada valoración de la actividad lúdica en las propuestas de trabajo y en la actitud de los niños.

Una de las formas de juego que el niño utiliza en las edades que esta investigación nos ocupa es el *juego de funciones especiales* y entre estas diversas funciones están las sociales y las de imitar, aunque los juegos simbólicos decaen a partir de los once años (Piaget, 1961, p. 146), para adquirir una mayor relevancia los juegos sociales con reglas, que serán los únicos que nos queden en la edad adulta. Piaget, en su libro "La formación del símbolo en el niño", nos dice respecto del juego:

"A los siete u ocho años, con ocasión de la aparición de las primeras operaciones concretas, el juego simbólico se transforma, en el sentido de una adecuación progresiva de los símbolos a la realidad simbolizada, es decir, de una reducción del símbolo a la imagen simple. Esto es lo que se ve en la transformación de los juegos simbólicos en juegos de construcción, en los que el objeto construido simboliza ya al objeto representado, con una correspondencia análoga con el dibujo. Pero esta reintegración del juego simbólico en la inteligencia, que logra restringir la extensión del símbolo en su condición deformante, no disminuye en nada la actividad formadora (lo mismo que la disminución de la imitación exterior no restringe la actividad acomodadora o la imitación interior e imaginada): La imaginación creadora que es la actividad asimiladora en estados de espontaneidad, no se debilita con la edad, sino que gracias a los progresos correlativos de la acomodación se reintegra gradualmente en la inteligencia, la cual se amplía en la misma proporción". (Piaget, 1961, pp. 123-292).

Con este texto de Piaget queremos confirmar que la necesidad y presencia del juego en el niño preadolescente se mantiene e incluso ayuda, a través de la creatividad, a una salida inmediata como ampliación de la inteligencia.

En comentarios anteriores se hizo referencia a la necesidad del juego como expresión espontánea para un mejor desarrollo de las lecciones.(5).

Si es la imaginación creadora la que asimila la actividad lúdica en estados de espontaneidad, indudablemente la expresión plástica tratada dentro de esos cauces de permisividad, con unos muchachos adecuadamente motivados, dará los mejores resultados por la participación del yo, así como la autenticidad del trabajo (la mejor expresión de Arte) junto con el desarrollo de la inteligencia.

Como dice N. Wolfheim:

".... jugar significa transformar la realidad, satisfacer unos deseos, ocuparse de uno mismo.... el juego es el estadio más elevado del desarrollo infantil, el desarrollo humano de nuestro tiempo; pues es la representación libre de lo interior por exigencia y necesidad misma del interior mismo.....". (Wolfheim, 1977, pp. 84-85).

Se debe integrar a la expresión artística en la función escolar un compromiso de continuidad, rigor, y evaluación, sin rupturas con los criterios lúdicos, de autoexpresión y entusiasmo del niño. Si el profesor no dirige, dicta o interviene muy directamente, sino que estimula, crea un clímax, enseña y da el máximo de sí mismo, habremos conseguido el hábitat apropiado para el desarrollo de esta actividad con un sentimiento lúdico y de libertad, que es similar a la situación creadora del artista.

La actividad artística tiene mucho que ver con el juego, ya que es el ejercicio humano en que la actividad inconsciente se hace más patente. Vigotsky en su libro "Psicología del Arte" dice:

"Freud señala dos formas de manifestación del inconsciente y modificación de la realidad, las cuales se acercan al Arte más que los sueños y la neurosis, y cita los juegos infantiles y las fantasías diurnas". (Vigotsky, 1970, p. 101)

Marín Viadel, también comenta en la dimensión expresiva respecto de las tres posiciones de lo que hay que enseñar en artes plásticas el aspecto lúdico. (Marín Viadel, 1991, p. 141)

En un libro que recoge la correspondencia entre Arnold Schöenberg y Wassily Kandinsky, llamado "Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario", Kandinsky comenta a su amigo músico lo siguiente:

"Pienso que la armonía en nuestros días no hay que buscarla por la vía de lo geométrico, sino por lo

directamente antigeométrico, ilógico". A lo que contesta Schönberg: "En lo que Vd. llama lo ilógico y yo denomino la eliminación de la voluntad consciente en el Arte.....el Arte pertenece al inconsciente. ¡Uno debe expresarse! ¡Hay que expresarse directamente! Nunca expresar sus gustos o educación o su inteligencia, sus conocimientos y su saber hacer. Jamás estas atribuciones adquiridas. Sino todas las innatas o impulsivas.....ser sólo un hombre que se toma en serio a sí mismo.....". (Schönberg, Kandinsky, 1987, pp. 17-20).

Estas teorías más adelante fueron evolucionando hacia otras posibles vías, en necesidad del tiempo cambiante , dentro del mundo del Arte, llamémosle adulto, y que quizás se encuentran superadas. No ocurre lo mismo con el campo expresivo del niño, con lo cual vemos que se encuadra perfectamente en el criterio que exponía Schönberg y, a la vez con el concepto de juego que comentábamos anteriormente. Todo ello nos indica la necesidad de desarrollar la actividad artística partiendo de nuestro inconsciente y en una actitud absolutamente espontánea y natural, adaptando el medio para que así se lleve a cabo, lo cual conlleva un grado de motivación muy alto.

5.) MOTIVACIÓN.

Comenzamos este apartado haciendo una revisión a partir de los principios de la psicología con el fin de definir lo que es motivación, sus tipos y teorías.

Motivar es dar o explicar la razón que se ha tenido para hacer una cosa, empujado por un estímulo que provoca esa acción. *"Motivación palabra derivada del latín motus, que denomina a los factores internos más que externos que desde el interior empujan a la realización de una acción"*. (Pinillos 1975, p. 503).

"Motivación es la fuerza o energía que pone la respuesta en movimiento" (Tarpy, 1986, p. 328). En fisiología es un estado bioquímico del tejido o una activación de células nerviosas, si bien este punto de vista de la motivación para nosotros no tiene interés, ni tan siquiera para el psicólogo que lo trata, entre otras teorías, a partir del estudio de la conducta humana, y que por tanto para él tiene un aspecto dinámico, siguiendo un esquema más clásico, de utilizar una fuerza que ponga en marcha la conducta estudiada. *"Es la relación del sujeto con el mundo"*, en la concepción relacional, y *"aquello que el individuo trata de alcanzar, evitar o realizar"* tratado como contenido de la motivación, (Nuttin, 1982, p. 13).

"Podría ser una contradicción entre la ciencia de la conducta, que hace de las respuestas una función de los estímulos, y una psicología de la motivación que postula la existencia de determinantes interiores como impulsos e instintos". (Pinillos 1975 p. 503)

Esto apunta dos teorías contradictorias, la conductista y la motivacional basada en la noción de instinto, que no es más que la disposición innata de conducirse el individuo proporcionando en él emociones según el tipo de percepción haciendo por ello que obrase en consecuencia. Los instintos desconectados del exterior tienen que multiplicarse en exceso para poder justificar las innumerables conductas que el ser humano desarrolla a lo largo de su vida. La teoría conductista

elimina los criterios prolíficos de los instintos, pero que la conducta se deba a estímulos externos no es explicable, ya que no hay una estructura fija para cada tipo de acción. De esta manera surgen las nociones motivacionales primarias que hacen compatible el aprendizaje, con el estímulo interior.

Según el profesor Pinillos, en la nueva psicología de la motivación se separan los conceptos que antes estaban fundidos dentro de la psicología del instinto "*los componentes energéticos y direccionales*" (Pinillos 1975, p.504), los energéticos-activación de la conducta; direccionales-orientación a variabilidad de temas. Los dos unidos flexibilizan la psicología de los instintos.

En la definición de las variables de los factores motivacionales se han tenido en cuenta tanto los estimulantes y de respuesta, como los fisiológicos o mentales, así como los de índole energética, direccional y ambos a la vez.

Otra disposición a tener en cuenta es la diferencia entre disposición y función aunque "*una función puede considerarse como la actividad de una estructura, cuya operación es facilitada por la disposición*" (Ibídem p. 504).

Las variables disposicionales son duraderas y las funcionales transitorias y se pueden presentar en ambas situaciones de acción o reposo durante distintos periodos de tiempo.

Los motivos pueden ser básicos y derivados, primarios y secundarios, biológicos y sociales, etc. y los criterios para situar el motivo biológico son los fisiológicos, endocrinos etc. en suma viscerales. Otro criterio es el basado en las pautas de conducta propio de toda sociedad humana, siendo éstos muy parecidos a los establecidos con carácter fisiológico, con lo que se "*evidencia que la mayoría de los motivos comunes reposan sobre un fundamento biológico muy directo, mientras que casi la totalidad de los adquiridos presentan variantes culturales*" (Ibídem p.508).

Las variables motivacionales primarias son más precisas que las de motivos sociales y más flexibles podríamos citar las de Young, diecisiete impulsos primarios; Cattell, dieciseis; Madsen, doce. Es más dudoso en un repertorio de motivos adquiridos, Murray cita hasta

ochenta y cuatro necesidades distintas y en cambio Maslow presenta siete, en donde se supone que la satisfacción de las necesidades inferiores de la escala provoca la entrada de las superiores (ejemplo, la necesidad de autorrealización significa tener satisfechas las anteriores necesidades de: seguridad; afecto y pertenencia a un grupo; preservar la propia estimación; de información y saber; de comprender el mundo; y de gozar de la belleza . Otros autores distinguen dos grandes grupos de necesidades sociales uno, y otro egocéntricas, *"en muchos de los casos las hacen inservibles a efectos científicos por la mezcla de ingredientes heterogéneos"*. (Ibidem p.510).

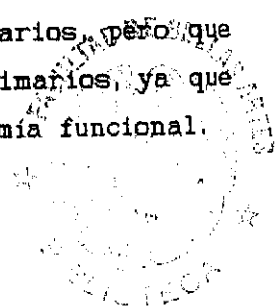
En la mayoría de las teorías de la motivación es muy importante la noción de homeostasis ya que el dinamismo conductual no es sino un aspecto más del proceso continuo de equilibrio para que los organismos mantengan su integridad y la desarrollen.

No vamos a realizar una descripción minuciosa de las motivaciones primarias ya que no corresponde al tema estudiado, aunque sí conviene citar algunos aspectos tales, como que puede haber impulso sin necesidad y necesidad sin impulso, que en el ser humano los estados motivacionales centrales dependen en gran parte de estados cognoscitivos y axiológicos superiores, y es difícil separar el nivel biológico del social. Por ejemplo, el hambre y el sexo son motivos cuya naturaleza es bio-social.

Los motivos de actividad, manipulación, conducta exploratoria y curiosidad, son importantes para nosotros, aunque difíciles de precisar ya que rebasan el mantenimiento del equilibrio interior señalando una mayor complejidad y desarrollo autónomo de los motivos superiores.

Los sistemas primarios dan respuesta a las sensaciones de hambre, sed, dolor y al despertar afectivo. Acentuando la función de las consecuencias de la respuesta en el aprendizaje llevan al organismo hasta un nivel suficiente de activación para apoyar el aprendizaje.

Los motivos sociales, llamados secundarios, ~~pero~~ que desde un punto de vista funcional son superiores a los primarios, ya que de ellos depende la vida civilizada, y por su propia autonomía funcional.



Así Brown (1961) opina que toda motivación social está basada en sistemas de impulso primario elaboradas por el refuerzo de sistemas secundarios. Y, anteriormente, White (1959), piensa que las tendencias motivacionales básicas podrían surgir como un componente natural del comportamiento en el curso normal del desarrollo de la maduración. Los primeros cinco años de vida es el periodo de formación de motivos. éstos van a ir apareciendo a lo largo de toda una vida e, incluso, los nuevos se pueden desarrollar a partir de los viejos, para ser "funcionalmente autónomos". Hay un factor social muy importante para la producción de motivos, y es la asociación de la gratificación con las otras personas o el temor a ellas. También los motivos aparecen porque ciertos estímulos y reforzadores son más comunes unos que otros, más fáciles de discriminar y de mayor importancia para la sociedad, por la imitación social, y en el refuerzo puede existir un cambio de conducta. *"Un niño puede aprender a criticarse a sí mismo por una trasgresión debido a que la autocrítica significa un medio de asegurarse el restablecimiento del afecto y la aprobación de sus padres"*. (Bandura y Walters, 1963, pp. 186-187), (6).

Uno de los motivos sociales más reconocido es el del logro (McClelland 1961), reconocido como el factor de impulso al desarrollo histórico de los pueblos, al éxito en el hombre y en suma a los altos niveles de realización. La hipótesis de McClelland (1953), dice:

"Las motivaciones humanas se expresan libremente en los productos de la imaginación (sirviéndose de los procedimientos ideados por la psicología experimental). Se podría conocer el estado motivacional mediante el análisis de contenido de sus fantasías o imágenes mentales". (7).

Para su estudio se han elaborado métodos proyectivos, cuyas técnicas utilizadas en el campo psicológico despiertan las tendencias latentes e inconscientes de las personas.

Muchas de estas técnicas proyectivas son auténticos ejercicios de imaginación, bien plásticos, o bien verbales, que utilizamos los educadores del área artística con una gran profusión, no con el fin

del psicólogo de conocer al individuo, o en algún caso diagnosticar sus rasgos de personalidad o alguna deficiencia, sino simplemente por el hecho de estimular el proceso creativo a través de la participación del "yo" en relación con el entorno, dando muy buenos resultados de aceptación y estéticos, por el grado de motivación en que está el sujeto.

Entre ellas podríamos citar las siguientes:

a) TÉCNICAS ASOCIATIVAS. Evocan respuestas inmediatas, sin reflexión, caso de la asociación verbal (listas de Kent y Rosanoff, 1910); más reciente las de Rapaport- Schafer y Gill (1945-46). Rorschach, discípulo de Jung (1921), creó su psicodiagnóstico, de manchas de tinta, que ha servido para esclarecer el problema de la variación de las estructuras psíquicas de acuerdo con las diferencias culturales. Para poder puntuar, ya que se intenta formular una hipótesis relativa, a la personalidad se apoyan en un perfil general (100 personas normales, pasan por la prueba). Los sistemas de puntuación son de Beck (1944), y de Klopfer (1954-56).

b) TÉCNICAS DE CONSTRUCCIÓN. Los tests de apercepción temáticas, mediante la composición de una narración a través de unas láminas de escenas (TAT), (Murray, 1943), existiendo correspondencias entre las motivaciones del sujeto y las que se atribuyen al personaje principal. Los sistemas de puntuación de Aron (1949), Bellack (1947), Stein (1948), y Tomkins (1947). Las láminas de Blacky, parecido al TAT, de Blum (1949), son láminas con dibujos del perro Blacky relacionados con papá, mamá y su hermano Tippy.

c) TÉCNICAS COMPLETIVAS. Consiste en completar material inacabado: frases de Rotter y Willerman (1947), parecido al TAT, aunque éste tanto como el de Roschach más bien analizan el contenido inconsciente, sin embargo éste es bastante fiable del contenido manifiesto de la personalidad, actitudes, motivaciones y conflictos. Otras técnicas completivas son las narraciones y discusiones incompletas: test de frustración de Rosenzweig (1949).

d) TÉCNICAS DE ORDENACIÓN O ELECCIÓN. Se basa en la elección entre ciertas opciones, para ajustarse a determinado criterio, de lógica, de importancia, de preferencia, etc. Sería el caso del test de Szondi (1947), elección entre 48 fotografías de personas con trastornos psíquicos,

pudiendo así describirse la personalidad en función de ocho sistemas de necesidades; comprobación empírica es negativa. Test de ordenación de escenas, Tomkins-Horn (1957), que consta de 25 láminas, con tres dibujos de un personaje en actividades diferentes, teniéndose que ordenar y narrar lo que ocurre en una frase; es muy limitado, aunque fiable.

Las técnicas que a continuación comentamos son de especial importancia en la investigación que hemos llevado a cabo, y nos han servido de apoyo a la teoría que exponíamos anteriormente, acerca de la utilización de la expresión plástica como medio para conocer al individuo o, también un medio para poseer conocimientos, con un paralelismo claro con la adquisición del lenguaje oral. Todo ello es prueba evidente del desconocimiento y falta de sensibilidad por parte de los educadores del medio que utilizan, así como las influencias de los otros campos del conocimiento, al prescindirse totalmente de los valores intrínsecos de la imagen, de la forma, de la composición, del espacio, del color, de las texturas y, por tanto, valorando únicamente la capacidad de representación, como único a destacar del medio.

Bien es cierto que ahora estamos viendo estas técnicas proyectivas bajo el punto de mira de la psicología; no obstante, hay que destacar que en el campo real de la educación el interés que se puede observar hacia el dibujo infantil y el conocimiento de toda su problemática, está enormemente influido por la psicología, ciencia que, por otra parte, más se ha preocupado por este tema, dando con ello un rigor y fundamento a la valoración de las expresiones infantiles.

e) TÉCNICAS EXPRESIVAS. Difieren de las de construcción en que conceden tanta importancia al proceso creador en sí como al producto creado, siendo utilizada como terapia y diagnóstico.

JUEGO; estudio de la personalidad infantil, se ofrecen juguetes, particularmente muñecos y se observa el comportamiento. Las valoraciones interesantes fueron las de Sears (1953), sobre la dependencia y la agresividad.

DIBUJO Y PINTURA; para la valoración de la personalidad, con especial interés en la de la figura humana, Buck (1948), Machover (1949). Puntuaciones cualitativas, postura y tamaño, errores de proporción, sombreado etc. La interpretación de las pruebas es imprecisa, y depende

de la intuición clínica, respaldada por unas reglas generales que relacionan rasgos característicos de la personalidad. Son fuente de error interpretativo, ya que las respuestas están condicionadas por ciertos estados psíquicos transitorios y por la naturaleza de los estímulos, en definitiva, por diferencias individuales que nada tienen que ver con la personalidad. En general, no se tienen en cuenta los rasgos inconscientes que "teóricamente" constituyen la mayor fuente de datos.(8).

La función motivacional de las actitudes es una forma de motivación social, y una disposición para responder a la realidad.

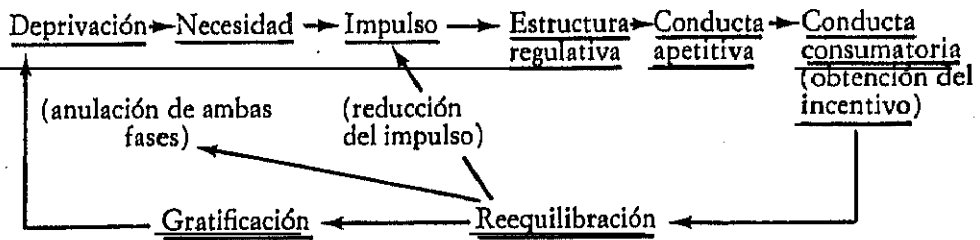
"En su conocida definición de 1935, G.W. Allport, define la actitud en los términos siguientes:

"Una actitud es un estado de disposición nerviosa y mental, organizada mediante la experiencia, que ejerce un influjo dinámico o directivo sobre las respuestas que un individuo da a todos los objetos y situaciones con que ella está relacionada". (Pinillos, 1975, p. 516)

Hay que tener en cuenta también la posible afinidad entre las actitudes y variables de personalidad de tipo emocional, tema que nos interesa en la investigación que estamos desarrollando.

Respecto a las teorías de la motivación, según el profesor Pinillos, Bernard a mediados del s. XIX denominó *"la constancia del medio interior (referida a los sistemas de regulación de la glucosa en la sangre, que era referida como una ley más general de la vida), condición de vida libre"*. Jennings (1899) frente a Loeb (mecanicista), decía que todo ser vivo contiene en sí mismo las condiciones para su desenvolvimiento. En 1924 Herrick señaló que la materia y energía del cuerpo vivo fluyen interrumpidamente aunque su forma permanezca constante, y anteriormente Child expuso concepto muy cercanos al homeostasis, el organismo ubicado en un medio cambiante reacciona para conservar su identidad aunque sean alterados sus factores externos. Pavlov había tratado también los conceptos de equilibración.

La publicación de Cannon en 1932 "The Wisdom of the Body" (La sabiduría del cuerpo) desarrollando el concepto de homeostasis, hacía tiempo que se tenía constancia de ello. La motivación homeostática es un proceso de equilibración al intercambio energético en que se constituye la vida. Según Lindsley (1957) pueden agruparse en dos clases una inflexible (regulación fisio-química) a la que se añadiría los reflejos incondicionados, y otra más flexible atribuible a los instintos y hábitos. El fin de estas conductas llevaría a las metas de restaurar el equilibrio perdido.



A este cuadro (9) hay que añadir que los conceptos de reequilibración y gratificación, de reducción de la necesidad y del impulso no son intercambiables, aunque presenten relaciones estrechas. La razón humana ante la realidad y desde el plano de sus posibilidades, introduce en el conocimiento un factor de disonancia entre lo que es y lo que podría ser, clave abierta de la motivación humana, ya que concebimos factible la realidad y no la presencia puntual de las estimulaciones, por lo tanto nuestras aspiraciones no acaban en la consecución de un logro.

El valor motivacional del incentivo está en la reducción del impulso o en la consecución de un logro. Harlow y Berlyne (1950) plantearon que motivaciones biológicas como la curiosidad, no se ajustan a la reducción del impulso. También las investigaciones de Butler (1953), han mostrado el valor motivacional a los estímulos visuales. De esta manera Hull que había insistido en la teoría de la reducción del impulso apreció que su teoría sobre la explicación motivacional había girado en exceso con la eliminación de estímulos interoceptivos perturbadores, al incentivo se le suponían más posibilidades. Spence fué quien más desarrollo este aspecto del problema, que Young había

considerado importante a principios de los años cuarenta. (Pinillos, 1975, p. 523).

Young, a lo largo de veinte años (1961), apoyó su teoría hedonista de la motivación, la cual es la repercusión afectiva de la estimulación, lo que determina el proceso motivacional, la conducta motivada se organiza de acuerdo con el principio hedonista de alcanzar el placer y disminuir el dolor.

Experiencias de Ritcher (1943) sobre autoselección de dietas que sí poseen un valor biológico autorregulativo, que Olds (1956) descubriendo los centros hipotalámicos de placer, demostraron ampliamente la posibilidad de disociar motivacionalmente la función autorreguladora de los estímulos y su función hedónica. Actividades como la curiosidad, observación tenaz de formas y colores que se consideraba fuente de estímulos, exceden los estímulos de función motivante, es decir:

"su valor de incentivo puede ser disociado de su función homeostática.....y es lo que facilitaría la autonomía funcional de los motivos superiores, señalada por Allport (1937), capaces de dirigir y hasta de oponerse radicalmente a la satisfacción de las necesidades orgánicas".(Ibídem, p. 525).

En la teoría del incentivo psicólogos desde Thorndike, Freud, Young, incluso McClelland encontramos la idea del placer como llave que abre y cierra una vida feliz. Sin llegar a términos totales de identidad con los incentivos de esta idea, sí se aprecia la relación profunda entre la psicología de la afectividad y el concepto de incentivo, entendiendo como incentivo el incitador a la acción, por su validez para el sujeto, lo que le atrae, no es un motivo. La atracción puede estar fundada en experiencias afectivas distintas, y que los organismos tienden en general a conseguir placer y evitar dolor, es indiscutible, de ahí han partido las concepciones hedonistas del incentivo.

Otras teorías del incentivo no hedonistas, y que funcionan al margen de la experiencia afectiva, *gratificadores* en Thorndike, *cathexis* en Freud, o de *valencias* en Lewin. Hasta encontrar

lugar en el conductismo con Spence, Hull, y más adelante con Logan dentro de la psicología cognoscitiva.

En las teorías cognoscitivas, hay dos destacadas; las que hacen uso de las expectativas; y, las que postulan un modelo dinámico llamado disonancia cognoscitiva. De la primera Tolman es el más conocido junto con Atkinson. De la segunda es Festinger el más representativo.

"Este tipo de teorías aproxima el problema de la motivación a la teoría de la decisión y al estudio de la frustración y el conflicto, sin abandonar por otra parte un modelo auto-regulativo traspuesto al nivel de la actividad mental superior".(Ibídem, p. 528)

La teoría psicoanalítica ha evolucionado mucho a partir de Freud, que es eminentemente homeostático, en que la pulsión guía la conducta del hombre, entendiendo como pulsión un proceso somático del que resulta un estímulo en la vida mental del individuo, favoreciendo el aspecto de anular la pulsión negativa para provocar placer. Freud a lo largo de su vida distingue dos pulsiones primarias; la del instinto de conservación; y la sexual. Más adelante las redujo a una sola la libido, para finalmente llegar a otras dos; la de la conservación de la vida y su destrucción. Han elaborado estas teorías Toman, Rapaport, Colby. Aunque no se pueden considerar únicas las teorías freudianas, sí que han sido núcleo importante.

"Wolman a partir de ellas plantea tres niveles conductuales; 1) un nivel prehedónico, regido por el principio del placer; 2) un nivel hedónico, regulado por el principio de realidad; 3) un nivel post-hedónico, interpretable en términos cognoscitivos superiores.(Ibídem, p. 259).

Las doctrinas humanísticas cuyos representantes con Allport (1937-1961) y Maslow, el primero detectó la autonomía funcional de los motivos superiores del hombre, el segundo ha aportado interpretaciones interesantes sobre la dinámica del desarrollo

motivacional humano. Más que teorías científicas son descripciones e interpretaciones de los motivos humanos, están a falta de rigor operacional.

Respecto de las teorías fisiológicas Pavlov hace referencias al tema de la motivación; una referente a la excitación; otra al estímulo incondicionado y sus condiciones para llevarlo a cabo para que ejerza de refuerzo. Así como la importancia del reflejo para el condicionamiento, tema que rozaba con el problema de activación y de motivos, como la curiosidad. En 1957 Morgan y Lindsley analizan la función motivacional del sistema reticular, Morgan considera los impulsos como estados motivacionales centrales, iniciados o dirigidos por estimulación exteroceptiva, pero distintos a ella. Un impulso puede durar sin necesidad de excitaciones sucesivas. Lindsey, Hebb, Bindra o Berlyne han aumentado el cometido de los procesos cognoscitivos, la energía de la dirección en la conducta motivada.

A modo de resumen podríamos decir que el desarrollo de los conceptos de motivación en el siglo XX han sido los siguientes:

En las dos primeras décadas se distinguen tres tendencias, 1) la presentación que hizo Freud del psicoanálisis, 2) la introducción del conductismo hecha por Watson y 3) el apreciar que el concepto de instinto era de poco valor en la psicología humana.

Entre 1920 y 1940, surgen varios acontecimientos de gran significado para el tema de la motivación; 1) dentro de la Gestalt, Lewin presenta su teoría en que propone que dentro de la mente existían campos de fuerzas y dentro de cada campo, cada objeto representado tenía unas valencias positivas o negativas para el individuo. 2) Cannon, publica su teoría de la homeostasia, el organismo implicado en mantener un equilibrio dinámico dentro de sí y con el ambiente. 3) Tolman presenta su tesis del conductismo con finalidad, para proporcionar la dirección de finalidad entre el principio de estimulación y la respuesta de la meta (experimentando con animales, en laboratorios con control). 4) el movimiento Freudiano apoyó la psicología clínica para ser más dinámico su método, con ello se aumentó la formulación de teorías y en la literatura la dinámica de la personalidad.

En las dos décadas siguientes de 1940-1960, aumenta el interés por el tema. 1) La II Guerra Mundial creó la necesidad de experimentar sobre los indicios de las motivaciones sociales, demostrando bastantes incoherencias a ese nivel. 2) la publicación de Hull, "Principles of Behaviour", en 1943 estimuló la continuación de trabajos sobre los mecanismos del impulso y del hábito del comportamiento. 3) las nuevas técnicas en electroencefalografía permite ver hechos intrigantes acerca del funcionamiento de los centros nerviosos en el comportamiento motivado y emocional de las especies subhumanas. 4) los estudios que aparecieron de los métodos clínicos aplicados a la dinámica de la personalidad se incrementó enormemente, desarrollándose dos vías una que atiende la motivación y la percepción y la segunda a medir la motivación por medio de pruebas proyectivas. 5) las técnicas de análisis matemático como uso del análisis factorial de datos experimentales y construcción de pruebas, para evaluar las motivaciones, así como las computadoras para realizar análisis más minuciosos, son otros de los datos de interés que aparecieron en estas dos décadas. (McTeer, 1978 pp.9-13).

No se ha comentado todavía el aspecto negativo de los procesos motivacionales lo cual hay que hacerlo en un apartado: son el castigo y la frustración.

El castigo tiene dos aspectos, lo que puede ser de doloroso para el que lo recibe, y el otro aspecto, es la referencia de una recompensa en espera, todo ello con el fin de hacer una corrección ejemplar en el sujeto. Un castigo supone infligir un daño con el fin de modificar una conducta. El daño puede ser de dos maneras; estimulando una aversidad en el sentido físico o simbólico, y no dar un bien deseado, esto último está más cercano a la frustración, que no tiene intención de pena.

El concepto de castigo que define Mowrer (1947) es *"el incremento relativamente súbito y doloroso de una estimulación que sigue a la ejecución de algún acto"*. Más adelante el profesor Pinillos comenta la dificultad que existe para definir un estímulo nocivo *"pero cabe, en principio, identificarlo con un estímulo aversivo, es decir, con una estimulación a la que el sujeto no desearía someterse"* (Ibíd., 533).

Los castigos pueden tener efectos secundarios, como la ansiedad, la hostilidad hacia la fuente de castigo etc., también las recompensas pueden tener efectos secundarios pero en menor medida. No debe prodigarse el castigo, o al menos tener presente la complejidad que conlleva. Es más eficaz pensar que el hombre es capaz de aprender por la observación.

La frustración es una disonancia que se produce cuando el nivel de aspiraciones excede a las capacidades de ese individuo. A veces el factor desencadenante es extrínseco lo cual lleva a una conducta motivada que da origen a una frustración. el intento de conseguir objetivos incompatibles da origen a conflictos igualmente frustrantes. Con lo cual vemos que la frustración aparece por un proceso motivacional en función de deficiencias, obstáculos o conflictos.

5.1.) *Motivación y educación.*

La motivación se refiere al inicio, continuación o cese, y dirección de una conducta, el estudio de la motivación es el estudio de supuestas causas de las conducta, dado que las causas reales no se pueden conocer con certeza.

Centrándonos en la motivación académica, (10) veremos que las grandes teorías psicológicas hasta los años 70 consideraban la motivación como un componente importante, las versiones más modernas de esas teorías coinciden en algo, pero es importante distinguir entre enfoque conductista, dinámico y cognitivo, ya que los tres han desarrollado el tema de la motivación.

La primera, conductista enfatiza el papel de las experiencias del aprendizaje, refuerzos contingentes, y variables de situación para la determinación de la dirección e intensidad de la conducta y describen la motivación en términos de tendencias conductistas en situaciones dadas. De una forma radical Skinner, así como en la teoría del aprendizaje social Bandura, tienden a ese enfoque general, estando en contra acerca de la importancia que ejercen las variables cognitivas entre los efectos de refuerzo y los modelos. La teoría de Bandura, del aprendizaje social, admite la importancia que tiene la información que los individuos interpretan, por su procesos reguladores, a través de los cuales se evalúa y controla sus propias acciones y afecta a su conducta. Las mediaciones cognitivas son consideradas respuestas condicionadas, a igual que las conductistas.

En el psicoanálisis están utilizados los enfoques dinámicos que definen la conducta por conflictos internos, en gran parte inconscientes, dentro de las demandas culturales interiorizadas, además de la importancia del ego como orientación de la realidad. A lo largo del desarrollo del niño la dinámica de estos conflictos aumenta el dominio de la realidad sobre el impulso, con la orientación basada en el placer. Tienen gran importancia los conflictos inconscientes y no resueltos, que se derivan de las experiencias vividas en la primera infancia.

Los enfoques cognitivos indican que la motivación estará determinada por un proceso de toma de decisiones, cuando un

individuo activo, para controlar su entorno, selecciona entre los posibilidades de conducta, y así la motivación de esa conducta está en función de dos factores generales, la percepción y su expectativa, de lo cual trataremos más adelante.

Estos factores se multiplican y determinan la fuerza para dirigir la acción hacia esos resultados, así se refleja la elección, intensidad y persistencia de la conducta. La mayoría de la investigaciones han tratado cuatro causas específicas; habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. Las causas están atribuidas a las características de la situación, y a las características personales.

El enfoque cognitivo parece ser que es el que tiene un mayor valor para la investigación.

"Piaget, hizo afirmaciones en cuanto a qué motiva la conducta cognoscitiva en general; vale a decir, los principales motivos o necesidades que se satisfacen cuando el organismo realiza una adaptación cognoscitiva a la realidad.....en varias oportunidades se aventuró a hacer especulaciones respecto de las relaciones existentes entre la cognición y los afectos, los intereses etc., y acerca del desarrollo de los sistemas afectivos en general".(Flavell, 1982, p.97).

Gardner en su libro "La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva", hace una revisión de todos los psicólogos que han tratado el tema desde 1970, definiendo a la ciencia cognitiva *"como un empeño contemporáneo de base empírica para responder a interrogantes epistemológicos de antigua data, en particular los vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, su evolución y difusión.....por explicar el conocimiento humano"*. (Gardner, 1988, p. 23)

La aplicación de principios de motivación hace que podamos racionalizar, a través de diversas teorías conductistas, de una mayor aplicación en pedagogía, ya que considera el comportamiento como resultado del aprendizaje y de la educación, y, por tanto son las que nos

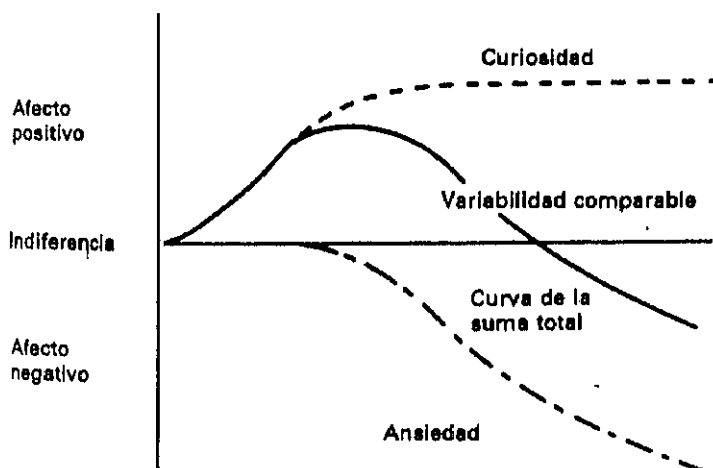
interesan en este momento, la conducta en situaciones educativas concretas.

No se puede considerar a todo alumno desmotivado, en general todos están motivados, aunque no siempre en la dirección que nos interesa para poder desarrollar una serie de aprendizajes. Así vemos que la motivación es el análisis de factores en la interacción de una persona con su medio, a través de la cual nos permite comprender la variedad de conductas. Existen muchas teorías y diferencias de opinión dirigidas hacia la naturaleza humana, aprendizaje, crecimiento y razonamiento, pero recalcan muchas de ellas en situaciones comunes, como por ejemplo la idea de que el individuo parte de un todo que luego se va formando por los hechos que le van ocurriendo de tipo intrínseco y extrínseco. Existen más desacuerdos en función de los factores influyentes. Lo que no encontramos en ninguna teoría de la motivación, la explicación a la conducta del individuo, a todo lo más predicen conductas grupales. Unas teorías, como hemos podido ver anteriormente, tienden a considerar que en el individuo hay dos fuerzas opuestas que actúan para motivarle, una primera que tiende al equilibrio (homeostasis), mientras otra segunda le lleva a la excitación y actividad. También hemos observado las diferencias que surgen en cuanto a las explicaciones de esta segunda fuerza motivadora, unos consideran que es innata, otros fisiológica, y otros adquirida. También las teorías tienden a ser intrínsecas (autotéticas) relacionadas con la conducta compensatoria, o extrínsecas (exotéticas) basadas en la satisfacción producida en el individuo por factores externos. En educación son relevantes las de tipo intrínseco.

La teoría de Berlyne (1963), sobre la motivación reactivada intrínseca, que afirmó que hay una motivación que lleva a los individuos a reaccionar con una conducta exploratoria en los ámbitos desconocidos, al instinto lo llamó exploratorio y al estado, curiosidad. Comentaba de la curiosidad como un estado de tensión creado por un entorno incierto y la respuesta a un conflicto que ofrece muchas formas de exploración. La variabilidad del entorno induce a la curiosidad y estas variables pueden ser; incongruencia, novedad, complejidad, dificultad y contradicción. Esto hace que el individuo coteje las diferentes partes de algo nuevo, como un nuevo estímulo que parte de un estímulo previo,

cuando no se coteje bien se produce una respuesta conflictiva, incertidumbre que crea la tensión. Los mecanismos de ese proceso residen en el cerebro y en otros procesos fisiológicos y bioquímicos.

Al estado de curiosidad se mezcla el efecto asociado, en la excitación hay un cierto grado de ansiedad. Los efectos positivos (de aproximación) se oponen a los negativos (de retraimiento), esta relación se ve mejor en el gráfico de Berlyne, llamada *curva de "Wundt"*.
(11)



También es interesante la teoría de la variabilidad, desde el punto de vista educativo, ya que no sólo implica una motivación a la curiosidad, sino también dirige la motivación hacia los rasgos del medio que tienen una alta variabilidad. Siendo el caso de que si en el entorno hay algo nuevo o complejo el individuo se sentirá más atraído, hará una exploración en ese sentido hasta reducir la incertidumbre, de tal manera que el fin de la exploración es la adquisición de información y su resultado es el aprendizaje.

Los educadores están formados para manipular el nivel de variabilidad de las aulas para facilitar la exploración y curiosidad de sus alumnos.

La curiosidad también se ha estudiado como variable de la personalidad, ya que la voluntad de las personas varía en tolerar o reaccionar sobre situaciones inciertas. Así veremos alumnos muy curiosos en que prefieran entornos menos estructurados, y los menos curiosos deseen otras situaciones más claras y concretas.

Si la curiosidad se considera una motivación inmediata, ya que se refuerza de inmediato, y ese refuerzo se basa en la interacción entre la persona y la actividad, la motivación del resultado se considera motivación intrínseca, ya que la interacción surge dentro de la persona.

El individuo valora su conducta y los resultados. La motivación por el resultado se llama también la necesidad del logro, y es más importante el proceso de intentarlo, que el conseguirlo. Murray había clasificado la necesidad del logro como una de las 27 motivaciones humanas adquiridas. La necesidad del logro pasa a ser parte de la personalidad de un individuo y afecta a todas las actividades vitales incluida la educación. Hay personas que tienen grandes aspiraciones y lo fundamental para ellas es la perfección de sí mismas, más que el prestigio o el dinero. Prefieren situaciones en las que su responsabilidad personal efecte a los resultados, desean controlar su destino y tener un juicio crítico basado en sus propias evaluaciones y experiencia, esperando obtener compensaciones más a largo plazo, antes que pequeñas compensaciones y de forma inmediata.

La necesidad del logro es una motivación aprendida, Los programas de formación infantiles se elaboran para acrecentar esa necesidad.

La motivación para la realización tiene resultados con consecuencias importantes para la supervivencia, el bienestar, las recompensas sociales y el amor propio. Es la motivación para el rendimiento, ya que las fantasías relacionadas con él toman la forma de pensamientos referentes al éxito, el dinero, la aprobación social, etc. Los individuos fuertemente motivados se marcan un nivel de aspiración alto, se dejan guiar por un interés profesional realista, suelen rendir más en la escuela y alcanzar por tanto un nivel superior de educación.

También vemos que la necesidad de rendimiento constituye una importante fuente de aspiración, esfuerzo y perseverancia. Cuando una persona espera que su rendimiento se valore de acuerdo con su nivel de ejecución conocido, la conducta se halla orientada en función del rendimiento, y éste surge cuando se toma conciencia de la responsabilidad respecto al desenlace de determinada empresa. La intensidad del impulso

de rendimiento hace distinguir entre sí a los individuos, y las actividades se diferencian por el desafío que representan y por las oportunidades que brindan para despertar dicho impulso. Por ello, tenemos que tener en cuenta los rasgos de personalidad y los factores ambientales que, a la vez, pueden ser también los problemas.

Tendremos en cuenta como consideraciones históricas, tres motivos: éxito y fracaso, participación del "yo" y nivel de aspiración.

"Según Heckhausen, la motivación momentánea del aprendizaje está condicionada por los siguientes motivos relativamente permanentes, es decir variables de la personalidad:

- 1-Motivo de rendimiento.*
- 2-Estímulo objetivo (interés ante un contenido didáctico).*
- 3-Necesidad de identificación con la imagen de un adulto.*
- 4-Necesidad de recibir aprobación.*
- 5-Necesidad de depender de adultos.*
- 6-Necesidad de validez y reconocimiento.*
- 7-Necesidad de evitar el castigo.*
- 8-Necesidad de estimulación óptima (por ejemplo, novedad de la materia de aprendizaje)", (Todd, 1982, p. 205) (12).*

En educación uno de los estímulos importantes es la ansiedad, que es de naturaleza intrínseca, en la tarea o en la persona. Cuando se trata de tarea intrínseca, surge cuando los estímulos son abrumadores, hay un exceso de variabilidad y se agobia con la incertidumbre, la excitación aumenta, así como el afecto negativo con retraimiento, Day y Berlyne (1971) identifican esta situación con miedo, más que con ansiedad, ya que su origen es claro. La ansiedad como motivación intrínseca, se considera un desafío del ego, más que un peligro físico. Esto ratifica la idea de que las personas tanto se pueden castigar por sí mismas, por falta de preparación, como premiarse por los resultados. Así la ansiedad se convierte en elemento persuasivo y afecta a la conducta.

Se ha investigado bastante sobre la correlación entre las medidas de ansiedad con los resultados académicos, resultando la mayoría de los casos, bastante moderadas las correlaciones aunque resultan complejas las relaciones como la evaluación de estimulación de estrés, condiciones ambientales, complejidad o novedad del material, y la habilidad del individuo para procesar una estimulación compleja.(13)

La motivación basada en la competencia, según White, crece con el aprendizaje y los logros, y es un rasgo respecto al que los individuos varían según una situación u otra. A la edad de 2 años puede ser muy importante pues se da el espíritu de experimentación, aunque sea difícil de entender para los padres y maestros que no están familiarizados con este concepto y pueden reaccionar de una forma restrictiva.

Si un individuo se ve recompensado en su exploración con la comprensión, el aprendizaje y el sentimiento que da el dominio, hará que se convierta en una persona independiente y segura que lucha por sus resultados. Estas personas se convierten en intrínsecamente motivadas. En el caso contrario puede aparecer en vez de la seguridad, la ansiedad, con lo cual los resultados serían totalmente opuestos.

En cuanto a la motivación extrínseca, otra importante motivación en educación, es el conjunto de factores externos al individuo y están bajo el control de otras personas que determinan el comportamiento del individuo, convirtiéndose éstos en agentes de control. Son fundamentalmente la recompensa y el castigo, que motivan para iniciar o concluir una conducta e intentar dirigirla a una meta satisfactoria.

La motivación más conocida es la modificación de la conducta con la cual permite al educador reaccionar ante alumnos de manera inmediata para formar conductas deseables y eliminar las indeseables, esas respuestas del educador sirven como refuerzos o castigos que modifican las conductas operantes de los alumnos, formándose un círculo donde los maestros controlan y forman a los alumnos y viceversa, hay que observar que la modificación de la conducta actúa en ambas direcciones.

A modo de conclusión añadiremos que han proliferado numerosas teorías sobre la motivación, la mayoría de ellas tienden a

tratar aspectos delimitados de la conducta, tales como la exploración, el logro y la perseverancia, son más descriptivas que predictivas, entendiendo que ocurra entre un gran número de individuos.

Siendo que la causalidad también infliere en la motivación, no es necesario adoptar una teoría específica por encima de otra, aunque hay que tener en cuenta que una teoría adoptada implica una conducta determinada en la figura del profesor, y por tanto la actuación será decisoria en el aula.

5.2.) *Motivación y educación artística.*

En la educación artística tiene una gran importancia el estado motivacional intrínseco, el impulso que desarrolla el propio individuo, así como la motivación por agentes externos.

Deberíamos revisar nuevamente las teorías de Maslow desde el punto de vista de Todt, en su libro "Motivación", la jerarquía de necesidades las diferencia de la siguiente manera:

- *Necesidades fisiológicas.*
- *Necesidades de seguridad.*
- *Necesidades de pertenencia y amor.*
- *Necesidades de estimación.*
- *Necesidades de autorrealización.*

Las necesidades superiores (el final del listado), no aparecen hasta que las inferiores están satisfechas, ocurre en todo proceso de desarrollo personal. (Sánchez Alonso 1986, p. 80).

Respecto a las necesidades de autorrealización, el mismo autor comenta:

....es desarrollar el potencial creativo dando en su conducta expresión de su personalidad de modo que los logros interesan más por el aspecto de autodesarrollo, que por las recompensas de éxito. (Ibídem, p. 81)

Fundamentalmente nos interesan estas últimas necesidades en las que describe más detalladamente las cualidades de una persona totalmente desarrollada.

"Una percepción más clara y eficaz de la realidad. Mayor apertura para las experiencias. Mayor integración, totalidad y unidad de la persona. Mayor espontaneidad y expresividad; total funcionamiento, viveza. Un yo real; una entidad sólida, autonomía, unicidad. Mayor objetividad,

distancia y trascendencia del yo. Creatividad. Capacidad para unir lo abstracto y lo concreto. Estructura democrática del carácter. Capacidad de amor. Necesidad de adquirir conocimientos. Necesidad de comprender, sistematizar, de analizar, de establecer relaciones, de necesidades estéticas". (Maslow, Todt, 1982, p. 197).

Todo ello puede convertirse en los objetivos deseados para el individuo, y que vemos, que no son sino necesidades de la persona. Éstas están motivadas por agentes internos y externos, se puede apreciar en el listado de cualidades que gran parte de ellas pueden ser estimuladas perfectamente a través de la práctica del Arte, y a la vez esta práctica no puede llevarse a cabo sin la estimulación adecuada para que las cualidades afloren libremente. Por tanto toda motivación referida a la educación artística deberá tener los suficientes componentes y estímulos para que puedan desarrollarse.

Balada y Juanola comentan sobre el aspecto proyectivo, como una exteriorización del proceso interno, en que a través del dibujo, y gracias al psicoanálisis, es un medio de expresión de sentimientos. Los métodos proyectivos exploran la personalidad del individuo y sirven de reflejo al mundo interior del niño, que a través del dibujo deja escapar los conflictos, alegrías y emociones.

Aunque para nosotros no es necesario conocer las valoraciones psicométricas de los tests proyectivos, sí es necesario tenerlos en cuenta, ya que repercuten en los resultados de la expresión, como ya se comentó al inicio de este apartado.

"El desarrollo de la personalidad del niño y el clima en que se efectúa su proceso de comunicación estética son factores que condicionan en gran manera su expresión" (1987, p. 61)

En el proceso artístico toman parte otros factores que también estudia la psicología, y que están unidos al tema de la motivación, ya que no se puede separar en dicho proceso todos los

factores que toman parte del estado motivacional, en unos casos son estímulos y en otros son la base impulsora, por tanto debemos analizar; la creatividad, la sensibilidad, la percepción, la emoción, y los intereses.

5.2.1.) Creatividad.

Una de sus muchas definiciones y más común podría ser la de la capacidad de aportar algo hasta entonces inexistente, otra lo trata de proceso o procesos psicológicos, y también puede tratarse del producto. Dicho término puede recoger desde la solución de problemas sencillos hasta la interpretación de la realización de uno mismo.

Existen procesos mentales convergentes, que son aquellos que deducen nuevas intuiciones de informaciones conocidas, y procesos divergentes que no siguen los caminos conocidos sino que sólo utilizan un mínimo de informaciones obtenidas, por lo cual son creativos. (Schenk-Danzinger, 1977, p. 113).

Gardner trata las estructuras cerebrales en su libro "Artful scribbles" (1980), indicando que el hemisferio izquierdo domina las operaciones lógicas y lingüísticas, mientras que el derecho lo hace de los conceptos espaciales y creativos. Betty Edwards, utiliza ese mismo concepto en su libro "Como dibujar con la parte derecha del cerebro" (1984). En la actualidad se reconoce ; *"la reconciliación y comunión de ciencia, Arte y técnica"* (Gil Almejeiras, 1991, p.47)

Son rendimientos creativos aquellos que aportan soluciones originales y constituyen un enriquecimiento personal, como autorrealización, o como solución a problemas actuales de la técnica, la ciencia, y el Arte.

Respecto a los niños, existen tres comportamientos creativos; en el juego; en la solución de problemas; en la práctica artística. Siendo la fluidez, flexibilidad y originalidad las características de la creatividad. (Schenk-Danzinger, 1977, p.114).

Al niño hay que implicarle en un pensamiento productivo, para la resolución de problemas; permitirle la libertad de expresión con despreocupación de buscar respuestas correctas; hacer uso

de talentos y habilidades; buscar significados nuevos, relacionando hechos e ideas y reordenando su material de forma personal; incitar a la búsqueda de lo desconocido, no conformarse con las primeras respuestas; practicar el autocontrol, con una disciplina personal de mente y cuerpo; producir entusiasmo, sólo así se logra la satisfacción y los altos rendimientos.

Las actividades de tipo divergente son tan variadas como los individuos que las realizan. Si la persona se involucra en buscar, organizar, crear y comunicar, lo está en el acto creativo y en seguir su propio aprendizaje consiguiendo así un acto de autoafirmación. (Marín Ibañez, 1972, pp.241-242)

5.2.2.) *Sensibilidad.*

La adaptación al medio y el ejercer una conducta, son operaciones de acomodación y asimilación. La primera de estas operaciones es sentir, como diría Piaget. Toda conducta comienza sintiendo, y es a través de la sensibilidad que el individuo comienza a adaptarse. Las cualidades sensibles tienen una realidad objetiva que los sentidos se limitan a registrar formalmente. Aunque se pueden distinguir dos tipos de cualidades; primarias porque están en las mismas cosas, y secundarias que son las capacidades para producir sensaciones en las cosas, aunque guardan una relativa respectividad para que haga posible la integración del organismo en su medio. Las cualidades sensibles no son arbitrarias y aparecen en función de un reflejo o estímulo.

Para saber en que consiste una cualidad sensible, revisamos lo que el profesor Pinillos trata en su libro "Principios de psicología". En primer lugar es la introducción de una dimensión cualitativamente nueva que enriquece el concepto de realidad para un individuo cognoscente. El primer paso de esta actividad cognoscitiva está representado por la sensibilidad, entendiendo que fué una aparición gradual. La polaridad sujeto-objeto no es originaria, sino resultado de una evolución. en la actividad cerebral existe una correspondencia entre la cualidad sensible y la realidad del objeto reflejado en ella. La cualidad sensible es el resultado de su interacción con la actividad

cerebral, es por tanto un fenómeno que acontece en el cerebro y tiene un carácter material, aunque al ser un acto subjetivo sólo para el que lo ejecuta, tiene una materialidad muy particular. La comunidad material de la especie y la comunidad del lenguaje hace suponer que lo que se percibe es igual, pero no se tiene la certeza de ello, puesto que la experiencia sensible es irremediabilmente privada. Lo que sucede dentro del cerebro es la actividad nerviosa, y fuera de él queda el objeto que estimula los sentidos, es una materialidad que carece de espaciosidad.

En la experiencia sensible se manifiestan las impresiones sensoriales, los colores, los sonidos etc., las que son . propiedades de su mundo y el sujeto puede captar.

Para ello necesita de receptores, y éstos pertenecen a cuatro clases distintas:

- Los que reaccionan a la entrada del estímulo.
- Los que reaccionan al cese de la estimulación.
- Los que dependen de los cambios de la energía incidente y reaccionan al comienzo y cese del estímulo.
- Los que emiten impulsos a un ritmo lento, de descarga espontánea.

El tema, como podemos ver, de los sentidos es bastante complejo, por tanto el proceso sensorial, la forma en que los sentidos captan y transmiten información puede estudiarse de diferentes maneras. Por ejemplo en el proceso sensorial de la visión, podemos distinguir varios aspectos; un momento estimular (focalización activa o rechazo del estímulo); una fase de transmisión; y una fase de proyección-elaboración.

Los receptores se limitan a ofrecer al cerebro impresiones sensoriales aisladas, sensaciones, que luego el cerebro se encarga de asociar en términos perceptivos que representan los objetos y procesos estimulantes. (Pinillos, 1975, pp.107-151).

5.2.3.) *Percepción.*

La unidad psicológica básica del conocimiento sensible en el hombre, no es la sensación sino la percepción, "ésta

consiste en una integración psicofísica por la que la energía estimulante se manifiesta como mundo al sujeto que percibe". (Pinillos 1975, p. 153).

Así pues, es una aprehensión de la realidad a través de los sentidos, las cosas se manifiestan como tales con la experiencia. Percibir es un cierto saber sobre las cosas percibidas y sus relaciones, siendo imposible separar de la percepción, la afectividad ni la actividad de las cosas. Para ello el comienzo imprescindible sea con la atención, puesto que la percepción es selectiva. La atención depende de factores intrínsecos y extrínsecos. Se pueden incorporar a la atención los términos de actividad, amplitud, selectividad, organización y directividad para clasificarla de una manera global. Si atendemos a los grados de participación en voluntaria, habitual e involuntaria. (Ibídem, pp. 157 y 158).

No queremos entrar en toda la problemática de la atención, para continuar con el tema iniciado, la percepción.

Puesto que la percepción es una aprehensión de la realidad y que percibimos directamente los objetos y procesos reales, vamos a revisar los criterios de la percepción, según Bayo Margalef (1985, pp. 21-24).

Partiendo de una revisión de las teorías más importantes sobre la percepción, incluida la de la "Gestalt" como opuesta a las anteriores, en la que la percepción se consideraba el proceso cognitivo más importante. Gestalt que significa forma o mejor, estructura, que es una experiencia inmediata, ya estructurada de tal manera que este concepto va a ser una interpretación conjunta del mundo físico y sus procesos mentales.

Respecto a la abstracción perceptual en las artes plásticas, los artistas se han preocupado por traducir las categorías perceptuales en representaciones de la realidad, el artista propone al espectador la confrontación con sus propios esquemas, así surge la exploración y el reconocimiento como también la experiencia cognitiva y emocional que éste puede llevar asociada. En el niño ocurre lo mismo desde que nace, maneja categorías perceptuales, están asociadas su vida mental a su experiencia sensorial.

Las categorías perceptuales abstractas se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Categorías de diseño; línea, borde, figura, forma, color, textura y pattern (modelo a imitar).
- Categorías naturales; claridad, oscuridad, verticalidad, horizontalidad, ubicación de los objetos, emplazamiento de las zonas, intersticio y profundidad.
- Categorías relacionales; contraste, dirección, movimiento, tiempo, equilibrio, variedad y unidad. (Bayo Margalef, 1985, pp.132-135).

Respecto a un estudio de la percepción a través de la pintura, como respuesta infantil al Arte, recogido en el libro de Bayo Margalef, "Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales", nos resulta especialmente interesante, dado el carácter de nuestra investigación, en base a la motivación en la educación artística.

Se analizan las conductas complejas implicadas en la percepción y apreciación del Arte, centradas en las respuestas perceptivas, desarrolladas según las categorías antes mencionadas.

Hemos seleccionado las que en su contenido aparecen las artes plásticas:

Preferencia infantil sobre el estilo o el tema de las pinturas G.W. Hardiman y otros (1977). El tema material también fué estudiado y era secundario respecto al estilo, se hace referencia a la tesis de H. Gardner (1976) de que "el desarrollo estético puede incluir procesos de pensamiento, elementos y un armazón de evolución, diferente de los estadios de Piaget en el desarrollo de la inteligencia".

La búsqueda de la estructura artística M. Bingham (1975). plantea la educación artística dentro de la educación con su condicionamiento histórico y social. Se defiende la búsqueda de la estructura lógica de la creación artística que no se opone, en su criterio, del aspecto intuitivo.

El papel de la práctica en la exploración visual. J.W. Szeto (1977), algunas de las funciones perceptuales estudiadas fueron la habilidad para separar figura y fondo, eficacia en el reconocimiento y realización de comparaciones, habilidad para reconocer configuraciones ocultas, etc.

La concepción del niño sobre las artes. H. Gardner y E. Winner (1982), establecieron tres fases en el niño; mecanicista (4-7

años) la actividad artística es pura mecánica, realista (10 años) dando un juicio de valor diferenciado y la compleja (adolescencia) perdiendo la rigidez del juicio anterior y reconociendo diferencias de valor y criterio estético, elaborado el estudio a partir de un cuestionario amplio, en el marco de entrevistas personales.

La alteración de la percepción visual por el lenguaje, B.G. Wilson (1966), conduce a la visión de aspectos alternativos de las pinturas a través del lenguaje usado en el mismo. Se confirmó que el tratamiento de verbalización usado para la visión de los estímulos, afectara a los sujetos de lo que podían percibir y de su percepción ulterior.

La modificación de la conducta de dibujo por lenguaje, J.C. Hogg (1968) refiriéndose a la receptividad de los niños, respecto a lecciones de conceptos y términos del arte formal que ellos habían recibido de forma verbal, y hacía que cambiaran sus conductas respecto al dibujo. Aunque su marco referencial preferente es el familiar.
(14)

5.2.4.) *Emoción.*

Las emociones se hallan muy unidas a la motivación y por lo tanto con el comportamiento, el miedo, la aflicción, la cólera, el gozo, el entusiasmo, el amor etc.. Cuando están presentes pueden dominar nuestras percepciones de la realidad e imprimir un determinado carácter a nuestra manera de actuar. Muchos motivos pueden tener un componente emocional, y a la vez las emociones son semejantes a motivos, pero no son la misma cosa. Se puede decir que percibimos las emociones por sus manifestaciones palpables y por nuestras afirmaciones relativas al modo como sentimos, pero no podemos decir lo mismo de los motivos. (Cofer, 1984, p.83)

"Young, en su libro "Motivation and Emotion" (1961), propone esta definición de la emoción;...una perturbación afectiva, fuertemente visceralizada que se origina dentro de una situación psicológica, y se revela mediante cambios

corporales, en el comportamiento, y en una experiencia consciente". (McTeer, 1978, p. 234)

De todas las teorías existentes sobre la emoción, nos interesa comentar, las que en sus investigaciones han estudiado la problemática infantil. Desde Watson hasta Sherman, Bridges y Goodenough, los cuales no tuvieron éxito al pretender identificar los estímulos adecuados de la expresión emocional. En lo que casi todos coincidieron fué en ; que el mejor modo para designar las expresiones emocionales es en función de la situación estimulante a la que el sujeto está respondiendo.

A modo de resumen podríamos indicar que; el estado de emoción no se determina exclusivamente por ninguna estimación sensorial particular, o por un conjunto conocido de estímulos sensoriales como tales. Las emociones se distinguen unas de otras en función de las relaciones personales o sociales actuales o pasadas. La expresión facial-gesticular-vocal, no es una indicación fiable de emocionalidad, ya que forma parte del sistema de comunicación dentro de cualquier cultura, y puede ser absolutamente estereotipada. Conocer los cambios inminentes internos o externos, reduciría la probabilidad y ámbito de las respuestas emocionales, hay personas que están más afectadas que otras, influyen los cambios tempranos de inestabilidad familiar, la inadecuada educación, períodos prolongados de enfermedad, y conflictos continuos de motivación y con la vida. (McTeer, 1978, pp. 234-268)

5.2.5.) Intereses.

Tienen bastante que ver con las actitudes, como unas tendencias del comportamiento para ser atraído hacia una determinada categoría de actividades. Como origen de los intereses son las capacidades y aptitudes personales, los aprendizajes, y las orientaciones que parten del entorno social. (Muchielli, 1988, pp.79-80).

El interés a veces es valorado por la frecuencia de una conducta y por el valor de reforzamiento relativo que encuentra el niño en una actividad. Este término también ha sido utilizado para hacer comparaciones de grupo. Y de todos estos usos vemos que los intereses se

refieren a unos esquemas de alternativas permaneciendo relativamente estables y ajenas a las presiones externas. De tal manera proceden de las características de quienes los eligen y de las alternativas que poseen.

Los intereses son directamente observables, se presentan a menudo y prestan una información fiable y accesible. (Ball, 1988, pp.155-156)

"Si uno puede determinar cuáles son los intereses de alguien, puede predecir qué elementos o actividades favorecerá entre una serie de alternativas, cuánto tiempo les dedicará, con cuánta frecuencia se producirán las conductas y cuánto reforzamiento externo será necesario (si es que llega a serlo) para sostener determinada actividad". (Ibídem, p. 156)

En el desarrollo de nuevos intereses, "se pueden utilizar los intereses del niño no sólo para sostener conductas interesantes, sino también lograr que tales conductas se sostengan y resulten interesantes por sí mismas". (Ibídem, p. 166)

Es la forma de asociar los intereses existentes con lo que se desea plantear, a través de unos instrumentos adecuados y con una selección de modelos que el niño tienda a identificarse con ellos, por la admiración, la cordialidad etc. (Ibídem, p.169)

Una vez revisados los conceptos de creatividad, sensibilidad, percepción, emoción e intereses, podríamos ampliar el criterio de motivación educativa, respecto al área de educación artística, y en concreto tratar del tipo de estímulos utilizados en la investigación que hemos desarrollado, teniendo en cuenta todos los factores antes estudiados.

Anteriormente comentábamos sobre la importancia del entorno como medio para conseguir la motivación extrínseca del sujeto en el campo educativo. Parece ser que se han superado los criterios educativos en que la base del conocimiento era considerado algo bastante alejado de nosotros mismos.

La motivación en educación artística partirá de los estímulos internos en que el grado de sensibilidad y emoción, harán que la elección del niño sea a través de la percepción, para conseguir un estado creativo partiendo de sus intereses, en que la curiosidad y la interacción con el entorno provoque una necesidad expresiva y de aprendizaje.

Según Balada y Juanola, los estímulos para poder desarrollar un buen nivel motivacional pueden encontrarse en sistemas diferentes, que forman parte del entorno del niño. Plantean diversas opciones que consideramos interesante destacar:

"Introducción y discusión verbal, antes y después de la experiencia a realizar. Desarrollo de la percepción a través de experiencias directas e indirectas. Las experiencias con materiales. La asociación con sus experiencias. (Balada y Juanola 1987, p. 156-157)

5.3.) *La motivación en el Taller de Expresión Plástica.*

Podríamos calificar como impulsos secundarios, a los producidos en los niños con la interacción en el medio artístico, ya que éstos no corresponden a situaciones primarias biológicas, sino que tienen un carácter cultural, relacionado con nuestra sociedad. El Arte es un bien importante, y además está inmerso en los planes educativos.

Por un lado está la motivación por el incentivo, de carácter gratificante y afectivo, el niño se reconoce y comunica a través de sus dibujos y pinturas. Si lo realiza correctamente es comprendido y apreciado. La repercusión afectiva de la estimulación determina el proceso motivacional. El motivo social del logro se desarrolla no sólo en el fin perseguido sino en el proceso.

En la motivación cognitiva se seleccionan las posibilidades de conducta e intervienen las habilidades, el esfuerzo y la dificultad de tarea. Todo ello lo hemos valorado en la selección de los ejercicios propuestos de manera que el niño tuviese que superar siempre alguna dificultad de tipo conceptual, representación, técnica etc. para que el ejercicio fuese estimulante.

La relación entre cognición y los afectos, en la adaptación a la realidad, se ha tratado fundamentalmente en la temática utilizada, en donde el niño se sintiera protagonista y participase siempre de las propuestas, y en el acercamiento hacia sus intereses por parte del profesor.

Si tenemos en cuenta que la motivación es la interacción con el medio, bien de forma intrínseca o extrínseca, con unas variables de; novedad, complejidad, dificultad etc. conseguimos un estado motivacional de:

- curiosidad, en un entorno más variable y con unos niños más atraídos hacia la exploración, a la adquisición de información con unos resultados válidos de aprendizaje.

Para ello hemos utilizado un aula-taller de artista que tiene unas características impropias del aula escolar, y que al niño incita su curiosidad. La utilización de materiales en abundancia, y la variedad de técnicas, causan un efecto de búsqueda y exploración personal.

La posibilidad de información a través del profesor, cercano en su lenguaje y actitud. Todo ello utilizado de forma personalizada, asequible por el número de niños en el aula (12 niños).

Esta curiosidad es una motivación inmediata de carácter intrínseca, por la relación de la persona con la actividad, aunque se incluyen variables externas, el aula, los materiales, técnicas etc.

En la motivación para el rendimiento, como comentábamos más arriba, valorando el proceso y desarrollando el potencial creativo, se puede conseguir un interés por el aspecto del autodesarrollo y no de las recompensas de éxito social, recompensa, etc. Para ello condiciona el clima creado, y la actitud del profesor, ya que el niño siempre está motivado pero no siempre de la manera adecuada. Siempre se ha desechado la participación en concursos exposiciones y otras proyecciones al exterior, y se ha valorado con gran afectividad, las situaciones creativas dentro del aula, soluciones ingeniosas en la infraestructura, ideas, propuestas de trabajo, variaciones en las técnicas etc.

Todo el proceso motivacional partía de la adaptación al medio, por parte del alumno y del profesor, sintiendo esa relación, cercanía y afecto, por los temas y por los propios materiales, que eran comunes a las dos partes, a través de la sensibilidad y para lograr una situación creativa. La aprehensión a través de los sentidos se daba en la percepción en la que se unía la experiencia con las propuestas planteadas, el conocimiento que de ellas el profesor incluía en sus explicaciones, la afectividad que se creaba y la propia actividad con el medio.

En alguna de las propuestas se incorporaba la atención u observación como algo fundamental para el conocimiento de las cosas y alterado por el lenguaje que facilitaba esa comprensión para llegar más fácilmente a los intereses del niño que siempre dependían de las aptitudes personales y el aprendizaje.

5.4.) *Estímulos.*

Entendiendo por estímulo a avivar una actividad, operación o función. Los estímulos externos o refuerzos que hemos utilizado son:

- el aula
- el grupo social
- los materiales y las técnicas
- el aprendizaje
- el entorno
- las relaciones afectivas
- la actitud del profesor

Utilizados de tal manera que a través de la sensibilidad, emoción y percepción, se consiga un grado de motivación en que los resultados correspondan a una realidad expresiva en función de los conocimientos y experiencias y de la propia interacción entre esas experiencias y conocimientos con las reacciones internas.

D. Widlöcher hace una observación que nos ha parecido fundamental en esta investigación, respecto al uso del material como refuerzo.

"El niño no se interesa por la materia que utiliza más que en la medida que le permite trazar signos; el adolescente, por el contrario, encontraría el gusto por la materia.

Esta observación es del más alto interés, pero suscita dos matices: si el adolescente se interesa más por la materia, como el niño pequeño (preescolar), es quizá porque se desinteresa de la imagen en cuanto a signo. Este decaimiento de la función del dibujo explica que frente a los materiales propios de la Expresión Plástica, el muchacho vuelva a encontrar el gusto desinteresado por la forma o la mancha, que el niño pequeño ha perdido cuando ha descubierto el poder significativo de la imagen. El segundo matiz se ha podido comprobar a través de las observaciones que se han hecho

posibles gracias a los medios que ponemos a disposición de los niños". (Widlöcher, 1978, pp 221-222)

Y continúa más adelante:

"Es divertido comprobar que los pintores del Renacimiento que confiaban a sus pequeños aprendices el cuidado de preparar colores, aseguraban quizás así una mejor pedagogía del Arte que nuestras escuelas de dibujo académico que enseñan a los niños recetas para figurar las cosas a una edad en que ya no tienen el gusto para ello". (Ibídem)

Al calificar de valor plástico a la materia, no es la materia en sí, sino la huella que la materia deposita en el espacio convencional. Se ha dudado sobre la existencia de esos signos plásticos en el dibujo infantil, ya que algunos consideran su presencia de forma fortuita, puesto que se considera más importante la búsqueda de la imagen por parte del niño. Arno Stern, sin embargo, dice: *"el arte infantil está hecho de imágenes, pero no son lo esencial, aunque el interés del niño no se dirija más que a ellas"* (15). El rasgo, la mancha, la raspadura, son algo así como el grito; tienen un papel liberador. Esto es en sí el lenguaje plástico. Por tanto, si éste se desarrolla, conseguiremos la evolución en medida de su maduración, para que no se encuentre paralizado ante una hoja de papel cuando sea adulto y conseguir su medio de expresión personal.

Para llevar a cabo todo ello, necesariamente los estímulos que se han de utilizar no serán por consejo o reglas, sino creando un ambiente propicio para esta liberación de la forma. Stern dice que *"la distribución material de este lugar (taller) en un principio provoca y activa; la facilidad de medios técnicos, favorece el afán creador"* (16).

En la investigación llevada a cabo ha sido parte muy importante el estímulo ofrecido del propio Taller; no es lo mismo para el niño trabajar en una aula escolar que en el Taller de un artista, quien tiene su propia obra y aunque no esté a la vista de los niños, se pueden

apreciar los materiales utilizados por él, los grandes lienzos, etc. Otro de los estímulos, basándonos en las teorías de Widlöcher, es la variada utilización de diferentes técnicas y materiales y, sobre todo, la abundancia de material: papel continuo o papel de baja calidad, pero en diversidad de formatos y con utilización generosa, al igual que la arcilla, pinturas acrílicas o gouaches. Todo ello produce un grado de excitación en el muchacho al que no puede permanecer indiferente mediante su utilización. Lamentablemente, al no estar acostumbrado a realizar la expresión plástica con tal abundancia de medios, se le debe educar su conducta primaria, en cuanto a una posible dispersión o acaparamiento de medios e incluso derroche de los mismos. Ésto no ocurre más que al principio, actuando después perfectamente, y sabe muy bien cuándo y dónde debe utilizar cada cosa.

Gardner en su libro "The arts and human development", comenta que la falta de relación con el Arte, el no tener nuevos retos, haciendo referencia al adolescente, en suma el no motivado deja de hacer. (Gardner, 1973 p. 258).

Los otros estímulos utilizados de forma paralela con lo anteriormente expuesto, son aquellos del entorno y los de tipo afectivo. Necesariamente hay que provocar situaciones en que el muchacho se sienta "él" a través de juegos, los cuales siempre provocan respuestas, Nuttin, dice:

"La atención que susciten a un niño los estímulos sociales y sonoros, así como sus manipulaciones incesantes y variadas con objetos de toda clase, se presentan como juegos fortuitos y fútiles, sin relación con la conservación propia o de la especie; pero esta conducta, que denominamos significativamente hacer monerías con los objetos, es la que produce ideas". (Nuttin, 1982, p. 17)

Otro estímulo muy importante es que el muchacho se sienta escuchado, comunicado a través de la conversación, en donde podrá exponer sus temas en sus dibujos y en la atención e interés que requieren sus preocupaciones, gustos, aficiones, objetos, etc. en el mundo

del adulto. Podríamos citar muchos ejemplos de niños que viven una buena situación de escucha con su familia, o en la escuela, y sus trabajos creativos son mucho más interesantes y ricos que otros. Además, conociendo temas que a ellos les interesan, las películas u otros programas de la televisión que ven, lo que leen, cómo se divierten, en suma dejando hablar, haciendo posible el diálogo entre ellos mismos y con el profesor, respondiendo a sus preguntas, todo ello nos proporciona material suficiente para provocar sus motivaciones, a la par que se crea un ambiente de situación favorable para sus trabajos.

El otro estímulo fundamental es provocar las experiencias, con los objetos, con las ideas, con todo, viviendo las situaciones, comentar y tratar la realidad como algo de todos, y activar a una conducta grupal.

Piaget comenta:

"La experiencia es siempre necesaria para el desarrollo intelectual... Pero no debemos ilusionarnos con que basta someter a un sujeto a una experiencia o demostración, para que sea posible desentrañar la estructura del problema. Se requiere algo más. El sujeto debe ser activo, transformar las cosas y descubrir el mecanismo de sus acciones sobre los objetos". Y continúa "...cuando digo activo, lo digo con los dos sentidos. Uno es actuar sobre los objetos materiales, pero el otro significa hacer cosas en colaboración social, participando en un esfuerzo colectivo. Esto conduce a una actitud mental crítica, que es en la que deben comunicarse los niños entre sí. Se trata de un factor esencial del desarrollo intelectual. Cooperar significa operar con" (17).

Los refuerzos utilizados (compensaciones o castigos) se encuentran dentro de la propia expresión plástica. El proceso como estímulo, el encuentro con el placer entendido placer como objeto-situación deseado. La novedad de la respuesta ante una situación estímulo puede dar nuevas respuestas si se le recompensa por ello: en este caso los refuerzos utilizados pueden encontrarse en la obra final, en la

comunicación que aporta la obra en la comprensión de la misma por los adultos y en la propia satisfacción del trabajo realizado.

Todos los refuerzos utilizados, en sentido de compensaciones, en el Taller donde se ha llevado a cabo la investigación, han tenido siempre un carácter lúdico, de buena relación entre todos; no han sido compensaciones de tipo material, económico o meritorio (una nota, un premio, un concurso, etc.), ya que se ha evitado totalmente la competitividad. Se han utilizado como refuerzos los propios materiales (cambio de uso de los conocidos o empleo de alguno nuevo), e incluso las propias actividades, los ejercicios rápidos, las salidas al campo u otros más.

El mejor estado para llevar a cabo los refuerzos es el alivio de tensión fisiológica y psicológica, y el hacerlo de la forma como se ha desarrollado, es fundamental para unos buenos logros.

Tendríamos que añadir a este apartado de los estímulos que han sido lo suficientemente válidos como para utilizar mínimamente los refuerzos.

Antes de comenzar el apartado siguiente quisiéramos hacer mención de una encuesta realizada a profesores acerca de la motivación.

La intención al llevarla a término, partió de la necesidad de comprobar la importancia que daban en sus clases de expresión plástica al estado motivacional del alumno, los profesores tanto de E.G.B. como de E.E.M.M. Después de comprobar los ejercicios que anteriormente hemos analizado y que están recogidos en el territorio donde se realizó la encuesta.

5.4.1.) *Encuesta sobre motivación en Centros de Enseñanza.*

Se tuvo la posibilidad a través del Ministerio de Educación y Ciencia, de contactar con profesores de Educación General Básica y Enseñanzas Medias, ocupados en las tareas artísticas dentro de la provincia de Valladolid, en el año 1988, y que cuenta con los siguientes Centros:

Colegios Públicos en la provincia: 159

Colegios Públicos en la capital: 50

. Colegios Comarcales: 20

Patronatos Estatales: 5

Centros Privados de EGB y Preescolar en la provincia: 18

Centros Privados de EGB y Preescolar en la capital: 87

Institutos de Enseñanza Media capital y provincia: 18

Centros de Formación Profesional estatales: 5

Centros de Formación Profesional privados: 14

Contestaron cuarenta y seis Centros de EGB y diez Centros de BM; de ellos cincuenta y cinco públicos y uno privado.

E.G.B.

Preescolar 9 (3 capital, 4 provincia)

E. Especial 4 (4 provincia)

Ciclo Inicial 8 (4 capital, 4 provincia)

Ciclo Medio 12 (4 capital, 8 provincia)

Ciclo Superior 13 (3 capital, 10 provincia)

E.M.

Bup y Cou, (música) 5 (3 capital, 2 provincia)

Bup y Cou, (dibujo y diseño) 5 (2 capital, 3 provincia)

En las respuestas nos hemos centrado en los dos ciclos que nos interesan en nuestra investigación, y son las originales.

La pregunta se formuló del modo siguiente:

¿Qué recursos utiliza para desarrollar la asignatura de Expresión Plástica?.

Motivación. ¿Cómo?.

CICLO MEDIO.

5- no contestan a la pregunta sobre motivación.

1- indica NO.

1- centros de interés.

2- el entorno.

1- indicación de trabajos, fotos, libros etc.

1- es fundamental, (considera).

CICLO SUPERIOR.

3- no contestan a la pregunta sobre motivación.

3- variada, o muy variada.

2- indican la importancia de la motivación.

1- si, con comunicación, (estableciendo una).

1- la natural, centros de interés.

1- trabajos realizados y enseñando los resultados, interés de los niños.

1- por ellos mismos y por sugerencias del profesorado, les motiva el uso de nuevos materiales.

1- la del propio alumno ante esta asignatura, materiales adecuados a los intereses propios de su edad.

Estas tres últimas respuestas son las más adecuadas al planteamiento que hemos realizado en nuestra investigación: *metodología basada en el estímulo a través de los materiales plásticos y motivado por el entorno.*

Esta encuesta, realizada en el curso 1987-88, en donde el cuestionario fue enviado por correo, no debe sorprendernos el número escaso de contestaciones, dada la masiva demanda de diversas

cuestiones que llegan a todos los centros. Han influido enormemente las visitas personales realizadas a los centros para obtener una respuesta. Se observa una mayor contestación por parte de los centros rurales, en parte lógico por cuanto a ellos se recurre con menos frecuencia y no existe el cansancio de los centros de la capital. Además hay que tener en cuenta la coincidencia de un mayor número de profesorado joven en estos centros y, por tanto, con una actitud más abierta y esperanzada a todo tipo de cuestiones educacionales.

Las encuestas fueron respondidas en cuanto centros, al responder siempre una sola persona, lo cual quiere decir que no todo el profesorado del centro estaba implicado en las respuestas dadas.

6. HIPÓTESIS.

Basándonos en los estudios anteriores sobre: los objetivos de la formación artística, motivación y estímulos. En esta investigación se establece la siguiente Hipótesis General:

La motivación producida través del estímulo que ejercen los materiales plásticos sobre los niños, junto con la utilización de los recursos del entorno y sus intereses afectivos, serán los mejores medios para el desarrollo de la Expresión Plástica, cumpliendo las necesidades existentes de cauce a la expresividad del preadolescente, una mayor productividad y calidad estética en sus trabajos y una adecuación a un futuro aprendizaje basado en la observación y estimulación sensorial. Dando cabida a la expresión, al conocimiento del Arte, de su historia, de la estética y crítica, logrando con ello ampliar los objetivos de la Educación Artística, como una disciplina fundamental en la educación del individuo.

Nuestro planteamiento es el siguiente:

Si se aplica, a un grupo de niños en edades comprendidas de los ocho a los doce años, una metodología para el desarrollo de la Expresión Plástica basada fundamentalmente en el estímulo que se produce con la manipulación de materiales plásticos de todo tipo, conseguiremos que el niño pueda seguir desarrollando su propio proceso evolutivo, a la par que no pierde la capacidad expresiva ni la visión sincrética. De esta manera no se verán interrumpidas las manifestaciones expresivas infantiles más puras y, a la vez, se prepara a posibles actividades artísticas, bien como autor, o bien como espectador. Teniendo en cuenta que al desarrollar su sensibilidad en una práctica estimulada, viva, abierta y tolerante, estará más cerca de apreciar no sólo sus expresiones, sino las del mundo adulto de todas las épocas. Se podrán establecer comparaciones, utilizar procedimientos que obliguen a un comentario y posterior observación de cualquier obra de arte, apoyándonos en su propia experiencia.

Para fundamentar esta hipótesis proponemos la revisión de las funciones de la Expresión Plástica.

6.1.) *Funciones de la Expresión Plástica.*

Haciendo referencia al capítulo que lleva por nombre "¿Por qué hay que enseñar las artes plásticas?", de Marín Viadel, que anteriormente ya se mencionó, recordamos las tres vías que el autor proclama:

"En primer lugar, se habla de los beneficios que el dibujo, la pintura o el modelado proporcionan al individuo que los ejecuta, contribuyendo a su mejor y más pleno desarrollo como persona. En segundo lugar, se considera la función social de esas enseñanzas; las necesidades sociales que satisfacen, y su aportación al progreso cuantitativo y cualitativo de la comunidad. En tercer lugar, se alude al valor intrínseco que tales actividades tienen por sí mismas, aunque de su práctica o conocimiento no se derivara ningún otro beneficio." (Marín Viadel, 1991, pp. 126-127)

Consideramos que están plenamente justificadas las funciones de la Expresión Plástica a través de estas tres vías, no obstante quisieramos hacer referencia a los que anteriormente comentábamos sobre la la necesidad expresiva del muchacho preadolescente, pudiéndose justificar también que el paso a otros medios expresivos en ese momento, puede deberse a que su necesidad narrativa se vea más satisfecha en el campo literario que en el plástico, el cual si no le ofrece otras posibilidades, acaba por abandonar.

Ahora bien, si se desarrolla una metodología en la cual la temática sea más cercana a sus inquietudes e intereses, desarrollando con ello la visión sincrética, con la posibilidad de estímulo que ofrece la memoria en la representación de las cosas, ya que le hace ser parte de uno mismo, junto con una visión global y de síntesis, que en su utilización podrá ir evolucionando a la par que el propio niño, nos conduciría, utilizando la expresión de Worringer (1966, p. 18) en su libro "Abstracción y naturaleza", al dibujo como *proyección sentimental*

(18), se podría conseguir un mayor interés por parte del niño, que redundaría en una mayor calidad en sus trabajos.

Con esta metodología, los materiales y las técnicas cobran un papel prioritario, dándose cabida a todo tipo de expresiones y no intentando significar únicamente la imagen real; es más, se aprovecha el gusto por desarrollarla pero a través del lenguaje plástico, valorando sus propias cualidades. Así el sentido o función de la materia no habrá desaparecido jamás. Es muy importante, y no sólo en el niño sino también en el adulto, el encuentro con uno mismo a través del gesto gráfico, del color, del aspecto táctil de una expresión, amén de la profusión de imágenes cargadas de todo nuestro "yo", con lo que resulta imposible encontrar y reconocer por otros medios. Dando la enorme importancia que tiene a la imagen como medio de conocimiento e iniciadora de ideas, hacemos nuestra la hipótesis de Herbert Read, quien en su libro "Imagen e idea", dice que la imagen antecede al pensamiento, puesto que:

"Si somos algo más que animales es porque poseemos este don de establecer imágenes, los luminosos índices de todo nuestro discurso poético y filosófico. Pero sólo poseemos este don y lo conservamos, en tanto que todos somos, según nuestro grado y capacidad, naturalezas en contacto inmediato con el desarrollo y forma del mundo visible". (Read, 1957, p. 216). Y continúa "...sí la imagen precede siempre a la idea en el desarrollo de la conciencia humana, no sólo debemos volver a escribir la historia de la cultura sino que también debemos revisar los postulados de todas nuestras filosofías. En particular debemos preguntarnos una vez más cuales son los fundamentos correctos de la educación". (Read, 1957, pp. 7-10).

La finalidad de la Expresión Plástica a través del método que proponemos será el puente necesario entre la infancia, en donde la libertad en la expresión junto con los estímulos sensoriales propios producen unas manifestaciones artísticas de gran calidad, y el comienzo del aprendizaje de las Bellas Artes en una acercamiento a la

edad adolescente, produciendo igualmente obras de alto nivel y en adecuación con la edad.

Muchos autores, tratan el tema de la función de esta materia diferenciando un uso generalizado y otro, digamos, "profesionalizado". Depouilly, por ejemplo, comenta:

"La educación artística no parte de ninguna manera del principio de suscitar vocaciones de artistas. Hasta quizá los que son llamados son los que lo necesitan menos, ya que poseen altamente este instinto creador primitivo y corren menos el riesgo por lo tanto de perderlo" (19).

Este comentario es muy generalizado y deberíamos entrar un poco más en todo lo que nos plantea.

Primero, el concepto de "artista" se debería revisar, puesto que si únicamente consistiese en asistir a las clases impartidas por una Facultad de Bellas Artes o un Conservatorio de Música, por ejemplo, pensamos que sería muy sencillo. Normalmente la persona inquieta, curiosa por saber, acude al lugar donde más le pueden ofrecer. Pero hay un componente mucho más profundo en el pensamiento y sentimiento del artista, más cercano a su propio mundo, y eso no se puede jamás enseñar.

Segundo, hay un cierto prejuicio a la hora de plantearse la posibilidad de "suscitar vocación de artista". ¿Tan malo es ello?, nos preguntamos. Cuando se pretende enseñar, por ejemplo, un idioma, queremos que el niño lo aprenda, pero que no llegue al punto de expresarse o sentir a través de esa otra lengua que no es la materna, sino todo lo contrario, siendo un hecho frecuente que los niños acudan a los países correspondientes para poder aprender y expresarse en la lengua estudiada. Vemos como existe un gran miedo por parte de toda la sociedad a lo que conlleva la palabra "artista". Otra cuestión sería la profesión de artista, en lo que no vamos a entrar, pues entendemos que no es tema que nos ocupe en este trabajo de investigación, ya que el Arte del adulto o el Arte profesional, en estos momentos, después de la muerte de las vanguardias, la presencia del posmodernismo, de la burocratización y de la comercialización del Arte, junto con los ideales perdidos, o no

encontrados, es un mundo lejano, en cuanto a función o intención, al niño, aunque las consecuencias de esa situación sí influyen en muchas causas o tendencias del Arte que podríamos llamar infantil, escolar, o de algún otro modo.

Tercero, entrando en la reflexión de Depouilly, cuando se refiere a "los que son llamados son los que lo necesitan menos", creo que está visto bajo el concepto tradicional de los *dones naturales* de los individuos, para una cosa u otra, tema que es muy difícil de precisar, más aún cuando no a todos se les dá la oportunidad de demostrarlo; pensamos que está basado en los conceptos de representación de formas e imágenes (realistas), puesto que difícilmente se valoran todavía, y menos antes, otras capacidades sensibles, tanto hacia el color, como a la forma, a la textura o a la idea.

También es cierto que en las Artes Plásticas, en donde el lenguaje, comparado con el musical, es relativamente fácil de adquirir, se considera que quien vale, sale a pesar de todo, pero no se ha tenido en cuenta que en el aprendizaje no influye está únicamente el uso de unos materiales y técnicas, sino que hay un aprendizaje de criterios, de estéticas, de conocimiento de los maestros, de valoración de todo tipo de acción o ejercicio, que en solitario se puede escapar muy fácilmente, y que si negamos la posibilidad de una auténtica expresión a nuestros muchachos, anulando la coherencia y continuidad en ese aprendizaje, sin tener un currículum, y no ofreciendo los medios que son adecuados para un desarrollo artístico, no sólo habremos castrado una potencialidad del ser humano, sino que además desconocerán las alegrías de la creación plástica en todas sus facetas y, por tanto, difícilmente podrán encontrar sus huellas en las obras de los maestros y amarlas.

Podríamos citar ampliamente muchas otras funciones de la Expresión Plástica, y todavía más que, funciones, justificaciones de su existencia en el campo educativo, pero lo creemos innecesario por no ser el espíritu de esta investigación. Ahora bien, por respeto al niño y a sus intereses, y por la fidelidad mantenida con el método que hemos utilizado, creemos necesario comentar otra función, la de su capacidad de reproducir imágenes .

Se nos podría considerar incoherentes, pasando de una exposición fervorosa sobre la no utilización de imágenes, a lo contrario, pero por no haber caído en ese error en el período de investigación es preciso exponer, ante todo que debemos ser enormemente respetuosos con la libertad de los niños y siendo observadores de los mismos nos hemos apercebido de la inmensa satisfacción que les produce la representación, siempre que ésta corresponda a su repertorio de intereses. Puesto que el muchacho es consciente y feroz crítico de su propia obra, en nosotros estará la labor de, primero, dar conocimientos para que pueda representar y, segundo, ofrecer criterios de flexibilidad para que acepte sus propios trabajos.

Es muy peligroso pasar de métodos muy rígidos a métodos que no se sostienen, del tipo de "todo vale" sin ningún tipo de fundamentación, porque entonces todo valdrá si tiene una razón clara de ese valor y si ha servido para el fin que nos proponíamos.

Hay una cierta moda según la cual parece malo enseñar a dibujar. Tan erróneo puede ser esto, como sólo valorar lo anteriormente defendido: la forma, la mancha, el color, el gesto. Hay muchas ocasiones para todo y todo tiene una cabida, siempre que el niño esté motivado para su realización.

Por supuesto que no planteamos unos métodos tradicionales en perfecta abolición, ni valoramos los estereotipos, las repeticiones continuas, las copias sin ningún criterio; simplemente queremos destacar el interés demostrado por los muchachos en saber representar, en que cuando surge un problema de profundidad sepan buscar la solución, y cuando una figura se cae, saberla corregir. En suma, darnos cuenta de los errores, para partiendo de ellos, ser capaces de crear.

Enseñar a ver, es muy importante, aunque mucho antes de eso está el querer ver, y para ello tiene que existir una *motivación* y *hay que ejercer unos estímulos* para que la observación sea necesaria por que interesa, por que apasiona, ya que nos enseña. Los niños son los seres con más ganas de aprender, son un pozo inacabable, pero de aprender lo que a ellos les interesa, lógicamente; acerquémonos a esos centros de interés y nos quedaremos impresionados de su sabiduría y por medio de un lenguaje que le permita conocer y expresar. Como el medio mejor de

apertura a ese aprendizaje. Por tanto, lleguemos con ellos a la observación, a la representación, sin ningún temor, puesto que también es una función de la Expresión Plástica.

Toda metodología está basada en una cierta "filosofía" e ideología que se ha de manifestar, a veces, claramente, o bien intuirse en su estructura.

Ningún hecho de la sociedad ni ninguna vivencia, conocimiento o práctica está fuera de todo el gran continente social. Siendo precisamente la educación la base para un desarrollo del bienestar común y el equilibrio de los individuos. Precisamente la práctica y el aprendizaje de las Artes, no es nuevo ni casual; en mente de todos los educadores de estas materias está "La educación por el Arte", de Herbert Read, en donde se justifica en profundidad todos los beneficios que la práctica del Arte aportan al individuo, tal y como comentábamos en el capítulo primero.

Queremos recordar en este momento la figura de Read, cuando trataba el tema de *imagen vital*, en su libro "Imagen e idea", justificando la presencia del Arte en la sociedad, que todavía sigue siendo vigente:

"El arte, en mi opinión, ha seguido siendo clave para la supervivencia" (20). "Por mucho que se lo haya presentado bajo el disfraz de un falso idealismo y un refinamiento intelectual, sigue siendo la actividad por medio de la cual se conserva alerta nuestra sensación, viva nuestra imaginación, penetrante nuestra facultad de razonamiento". (Read, 1957, pp. 37-38).

Es necesario hacer un recorrido mínimo por la trayectoria que ha llevado el Arte en este siglo para comprender los sistemas educativos artísticos y la filosofía que los ha movido y sobre todo, es fundamental conocerlo, para saber de qué partimos para realizar cualquier tipo de modificación.

Como comentábamos más arriba acerca de la temática de *suscitar vocación de artistas* ha quedado claro el interés que tiene.

Si a través del Arte podemos conseguir la potencialización de las individualidades, el alcance de la belleza, como orden o ideal de vida, casi sería el logro de la *felicidad*. El no poder acercar al individuo al encuentro de todos esos logros sería imperdonable, huyendo de un mayor equilibrio de sí mismo y de la propia sociedad.

Ahora bien, el sistema de valores que hacemos en esta propuesta, en la sociedad artística actual no se contempla, se ha perdido la fe en todo el sistema de valores que están al margen del yo. En este siglo, se ha experimentado tanto, se ha creado, debatido o cuestionado, se ha tomado el Arte como religión, se ha alienado a través de él, se ha valorado el gesto, luego se ha despreciado, de modo similar que con la idea, se ha especulado, vendido, que después se ha llegado al consumo masivo, etc., que ha podido llegar a pensarse en su desaparición. Pero a pesar de todo ello el Arte no muere, ya que siempre habrá una expresión humana y en nosotros los educadores está el hacerlo posible estimulando la sensibilidad de los futuros artistas y receptores.

Las consecuencias que podemos extraer de todo este siglo, rico de esencias y matices, controversias y paradojas, y siendo plenamente conscientes de la influencia que tiene todo ello en la sociedad y en la educación podemos resumirlas como sigue:

Primero, en el niño va a ocurrir todo un proceso en su desarrollo de forma parecida a lo que ocurre en la Historia; por tanto ha de pasar por todas las facetas e ismos de una forma general, y no sólo por los parecidos formales sino también por los conceptos e ideas que empujan a realizarlos, como de hecho ha ocurrido. Es fácil de comprobar la semejanza de las pinturas rupestres con los primeros dibujos infantiles, los murales egipcios o medievales, con la pintura de la etapa esquemática, la búsqueda de la tridimensionalidad, etc, (Read 1957, pp. 42-71). Las influencias de la estética del Arte y otras diversas técnicas, en el campo escolar y en un determinado espacio social, con el retraso temporal correspondiente, son evidentes. La utilización masiva del *collage* en la escuela es fácil que no lo hubiesen pensado los artistas cubistas, de la misma forma que el modo de utilizar la materia los niños del Taller, base para realizar esta investigación, más propia de los pintores de los años cincuenta, y también imposible de

creer en su momento, podrían ser un hecho totalmente natural, por las filtraciones de las aceptaciones que la sociedad recoge de las propuestas que en un momento fueron vanguardia.

El hecho de no ser el momento auténtico de la creación de esa técnica o estilo cuando el niño la realiza o el profesor provoca su utilización y que sea una mera copia, puede causar una cierta controversia. Por un lado, podría darse el caso de que se pusiera por modelo, eliminado el modelo clásico (estatua griega, por ejemplo), una pintura o escultura expresionista o abstracta, por ejemplo, o cualquier otro tema de la *modernidad*; sería un grave error, ya que en vez de ofrecerse un ejemplo de equilibrio y proporcionalidad universal, se da un modelo de proporción individual, no siendo válido, por tanto, a otra persona.

Pero si en el método que se ha aplicado no se plantea como modelo ni el tema universal, ni el individual, sino que se crea la situación de necesidad de utilizar un determinado modo, y el modelo es únicamente *el propio*, el ajustado a su memoria y sentimiento, no caemos en el error antes descrito, ya que el cambio no se introduce en los modelos que se ofrecen, sino en la ausencia de ellos, para plantear los nuestros. Posiblemente en una edad más avanzada podría estudiarse esa posibilidad del modelo universal.

La otra consecuencia que extraemos sería, que el desarrollo de la expresión plástica infantil poco tiene que ver con el mundo del Arte del adulto, mucho más contaminado este último y con muchas influencias externas de todo tipo.

Para terminar podríamos incluir algo muy sencillo, que sería la aplicación del sentido común. Si observamos a los niños, ellos nos enseñan claramente como tenemos que hacer: ofrecer el máximo de posibilidades para desarrollar su curiosidad, su afán de conocimiento, a la par que su necesidad y entusiasmo por expresar la alegría por vivir y adaptarse al mundo de los adultos adoptando sus reglas de juego. Por tanto, debe atenderse a todo ello de una forma equilibrada, entusiasta y sincera. En este método aprendido a través de la propia observación hemos intentado llevar a cabo estos principios, impidiendo que una parte no

pesara más que otra, que se pudiese valorar cualquier tipo de expresión y dando cabida a todo tipo de preguntas y respuestas.

7.) LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADA.

El método que se ha llevado a cabo en esta investigación es el *cualitativo*, por considerarse idóneo para ello, por los siguientes puntos: la asunción de una realidad estable; que el propio profesor sea el investigador; la creación de su propio escenario de investigación y la aplicabilidad de los datos obtenidos.

Teniendo en cuenta que este tipo de investigaciones *"está concebido como un tanteo mediante el cual explorar y comprobar hipótesis y no como una recomendación que debe adoptarse"* (Stenhouse, 1991, p. 174).

En ningún momento se ha considerado obtener la fórmula maravillosa que puede solucionar el problema detectado, simplemente al no estar conforme con situaciones observadas se ha pretendido iniciar un estudio de problemas y respuestas a los mismos.

Como comenta Stenhouse, es muy importante que el profesor sea investigador, como un comienzo de mejorar la calidad de la enseñanza, y que la investigación se centre en la realidad de una escuela y un aula. (1991, p. 184).

Por tanto consideramos adecuados al diseño de nuestro trabajo los métodos de investigación en enseñanza *"llamados etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo"* (Erickson, 1989, p.195)

Estos métodos son relativamente nuevos en el campo de la enseñanza. La investigación cualitativa llamada también positivista, no se ha utilizado ampliamente en el campo educativo, en el cual prima más la cuantitativa, ya que los métodos no se consideraban suficientemente científicos. Ahora superados estos criterios parciales, se ha vuelto a considerar este tipo de investigación por la validez de sus resultados, produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, en suma la conducta observable. Estos diseños cualitativos y etnográficos se han utilizado fundamentalmente a partir de los años setenta en la investigación educativa, y son una de las alternativas que

recogen la nueva filosofía interpretativa y reestructurista de la realidad, como comenta el profesor J. Torres en el prólogo del libro "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa" de Goetz y LeCompte (1988).

"La etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Incluso muy comunes, haciéndolos extraordinarios. Se evalúa por la medida en que logra una recreación del escenario cultural estudiado que permita a los lectores representárselo como apareció a la mirada del investigador". (Ibídem, p. 28)

Este tipo de investigación es un proceso, una forma de estudiar la vida humana, como tal se denotaría como un proceso deductivo, generativo, constructivo y subjetivo. Contrario a la investigación cuantitativa que se entiende como un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo. Aunque como se especifica en el libro "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa" (Cook y Reichardt, 1986, p. 30).

"tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación".

Cada método de investigación puede aportar resultados diferentes, pero está claro que son perfectamente compatibles.

"Lo que hace que dicho trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustanciales, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una técnica de investigación no constituye un método de investigación" (Erickson, 1989, p. 196).

De tal manera que esta técnica de descripción narrativa puede ser utilizada para la realización de una investigación en que se excluye el interés por los significados de las acciones, y también por los que consideran que éstos son de gran interés. Así pues los presupuesto y las conclusiones varían en función de los observadores. (Ibídem)

Como comentábamos al principio, es sumamente importante que el profesor sea investigador, ya que puede ser el único medio de que nuestros sistemas educativos mejoren y no únicamente ese punto es importante, sino como dice Stenhouse, *"si la mayoría de los profesores, y no sólo una entusiasta minoría, llegan a dominar este campo de investigación, cambiarían la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo"* (Stenhouse, 1987, p. 194). La profesionalidad debe ir unida al deseo de innovación, al interés por cuestionar, y ser capaz de estudiar su propio sistema de trabajo, de todo ésto resultaría un profesional amplio y no restringido.

Los métodos para estudiar su propio sistema de trabajo pueden ser varios: desarrollar la observación en equipo, entre compañeros e incluso adiestrando a algún alumno; la utilización de vídeos y cintas magnetofónicas; la realización de cuadernos de campo o diarios. Todo ello con el fin de observar el comportamiento personal, como profesor, y el de los alumnos, utilizando un sistema de análisis de interacción. Debemos tener en cuenta, que el profesor debe acceder de una forma natural, y debe tener una personalidad apropiada para dejar que sus clases sean "abiertas".

La investigación cualitativa es intuitiva, e incluso no parte de alguna hipótesis previa, se va construyendo en función de los informantes, *"en el método de investigación cualitativa, no se tiene definida la hipótesis", "no debe aferrarse a ningún interés teórico"* (Taylor y Bogdan, 1986, pp. 31-35). El investigador es un entusiasta de su trabajo y se apasiona de tal modo que pasa a ser la investigación una parte de su vida, *"acostumbra a definirse como participante imbricado de algún modo en aquello que investiga y suele expresarse en primera persona"* (Cook y Reichardt 1986, p. 18).

Podríamos considerar nuestra investigación "encubierta" (Taylor y Bogdan 1986, p. 46), ya que los informantes no saben que están siendo observados ni que sus trabajos son parte importante de una investigación. Ahora bien en el campo de la Expresión Plástica, como en cualquier otro de carácter expresivo, y, necesariamente espontáneo, debe ser encubierta la investigación para que los resultados sean auténticos.

Respecto del escenario, el ideal será siempre el que el observador tenga fácil acceso. En nuestra investigación, hemos creado el escenario, con lo cual cumple perfectamente con los planteamientos que deseábamos desarrollar, y que al principio del capítulo se comentaron.

Para una mejor observación los informantes deben estar cómodos en primer lugar y en segundo crear unas estrategias y tácticas de campo, para conseguir el "rapport" (Taylor y Bogdan, 1986, pp. 55-58), que es el desarrollo de la confianza, la comunicación de simpatía, compartición del mundo simbólico, además de adaptación hacia los informantes, para todo eso es necesario estar muy interesado con las propuestas y ser humilde.

Se podría establecer una *triangulación* para realizar el estudio a través de la combinación de diferentes métodos, o fuentes de datos como pueden ser; entrevistas, toma de notas de campo, u otros. También es conveniente crear constantemente nuevos métodos y enfoques. En nuestra investigación hemos utilizado la descripción o reportaje, como mejor método para realizar una presentación detallada del contenido y significado de los acontecimientos, así como del resultado de las propuestas ofrecidas a los niños.(21)

Un sistema a seguir en la investigación cualitativa, lo propone Taylor y Bogdan (Ibídem pp. 160-166) dice así: aprender a buscar temas, examinando los datos de todos los modos posibles; leer repetidamente los datos; seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones, e ideas; buscar temas emergentes; elaborar tipologías; desarrollar conceptos y proposiciones teóricas; leer material bibliográfico, y finalmente desarrollar una guía de la historia. Más adelante estableceríamos una codificación de todos los datos en distintas

categorías, y una relativización de esos datos, adecuándolos a su contexto.

Según Erickson *"la noción de lo social es fundamental en una investigación de campo"*. (Erickson, 1989, p. 216)

Los sistemas sociales formal e informal operan de forma simultánea, y en las aulas ocurre exactamente igual, por lo tanto hay que tener en cuenta el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender.

Pasamos a describir el escenario y los actores que hemos utilizado en nuestra investigación. El escenario es el Taller de Expresión Plástica y los actores son los diferentes grupos de niños. Todo ello constituye la naturaleza del estudio.

Se dispuso de un local que reunía unas condiciones de trabajo tales que nos permitió la posibilidad de organizar grupos, de un número no superior a doce niños. El tiempo para desarrollar ese trabajo transcurrió durante los fines de semana, con el objeto de contar con un cierto desahogo respecto a los horarios escolares de la semana. La duración de las sesiones era de hora y media, puesto que se comprobó que los módulos de dos horas eran excesivas y el de una hora, demasiado corta.

Se formaron tres grupos de edades diferentes: el primero, compuesto por niños de cuatro a siete años, otro segundo, formado por aquellos de entre siete a nueve años, y finalmente un último que englobaba las edades de nueve a catorce años. Los problemas entre hermanos me obligó a que dentro de algún grupo hubiera algún niño que no se correspondía con los intervalos de edad previamente definidos.

La idea de trabajar en un taller destinado a esta actividad se debe fundamentalmente, a la intención de desarrollar una metodología didáctica propia.

Como era de esperar, todos los niños que acudieron al Taller también recibieron en sus respectivos Colegios clase de la asignatura "Expresión Plástica" aunque ellos y sus familias no relacionaban en ningún momento la enseñanza artística del colegio con la

del taller, creándose de esa manera un paralelismo entre los distintos trabajos de expresión plástica.

Este Taller de Expresión Plástica estaba situado en un barrio de Valladolid conocido como "Huerta del Rey" de relativa reciente creación en aquel año de 1982. Sus habitantes pertenecen a una clase media constituida por profesionales, pequeños industriales, obreros cualificados trabajadores de la empresa automovilística e industrias auxiliares y una gran mayoría de profesores de Educación General Básica, de Bachillerato y de la Universidad de Valladolid. Son familias jóvenes, con una media de dos hijos, la mayoría de ellos matriculados en una Escuela Pública, de reciente creación en el barrio.

Han pasado por el Taller, ciento venticinco niños de edades comprendidas entre los tres y los catorce años, en períodos que abarcan desde un mes a los seis años.

De entre todos ellos se ha podido recoger material, de tal modo que basándonos en el tiempo de permanencia en el Taller y, por tanto, con más material recopilado, podemos hacer la siguiente distribución global:

- Un grupo compuesto por un total de veinte niños, de los cuales catorce han tenido continuidad en su asistencia y otros seis más oscilantes, aunque sin cambiar con ello la naturaleza del grupo, aportando abundancia de material, y teniendo edades similares.
- Otro grupo formado por otros veinte niños, aportando también material significativo, para nuestro trabajo, si bien más disperso, y con mayor diversidad en sus edades.
- Un tercer grupo de cuarenta y dos niños, con edades comprendidas entre los tres y los ocho años, cuyos trabajos responden a sus edades y ha sido importante conocer como antecedente a la edad estudiada en nuestra investigación.
- Y, finalmente, un grupo de los restantes cuarenta y tres niños, con escasa asistencia, irregular en el tiempo y de quienes apenas contamos con material valioso.

Durante los primeros años, cursos 1982-83 y 1983-84, se comenzó por implantar la metodología que se pretendía poner en

práctica, al tiempo que se resolvían ciertos problemas como el agrupamiento de alumnos por edades cercanas.

El grupo de niños más mayores (de 8 a 14 años) trabajaba en el Taller, los viernes por la tarde. Los niños más pequeños (de 3 a 6 años) entraban el sábado a primera hora, y en un segundo turno se encontraban niños de edades intermedias (de 6 a 9 años), que en años sucesivos se incorporaban al grupo de mayores, sin poderse establecer de forma tajante la distribución de grupos por edades debido a los problemas antes comentados.

Se pusieron en marcha diferentes técnicas, estímulos y formas de trabajo, unas con resultados más positivos que otras: salidas al exterior, organización y preparación de las salidas, forma de preparar y recoger los materiales, lugares adecuados para guardar trabajos, etc. Toda esta serie de servidumbres que parecen no tener importancia y que con la experiencia se constata cómo la infraestructura va dando forma a estas iniciativas que resultan bien en la medida que se encuentren soluciones para todos los "pequeños-grandes" problemas.

De estos dos años iniciales se ha recogido escaso material, siendo a partir del curso 1984-85, y siguientes, donde se centró la investigación en una edad y con un problema concreto, observando que el grupo se había constituido como tal y se podría trabajar introduciendo nuevas propuestas.

Por tanto la investigación se ha llevado a cabo, durante los cursos y con los grupos siguientes:

- Curso 1984-85: Grupo A
- Curso 1985-86: Grupo B
- Curso 1986-87: Grupo C
- Curso 1987-88: Grupo D

El número de niños que ha tomado parte en esta investigación es de treinta y siete, y aunque la suma de los cuatro grupos nos da una cifra de cincuenta y cuatro, se debe a que varios niños formaron parte de varios grupos, ya que han asistido al taller durante todos o casi todos los cursos.

El grupo al que denominamos A, está constituido por once niños y cuatro niñas, de las siguientes edades: niños, uno de 8 años, dos de 9 años, dos de 10 años, tres de 11 años, dos de 12 años, uno de 13 años y tenemos que añadir las intervenciones esporádicas de otro muchacho de 15 años.; niñas, tres de 11 años, y una de 12 años. Un total de dieciseis niños.

El grupo B, integrado por siete niños del curso anterior, más otros seis, dos de ellos niños, uno de los cuales había estado en el taller dos cursos antes, lo había abandonado y ahora se reincorporaba: niños, uno de 8 años, uno de 9 años, tres de 10 años, y uno de 11 años; niñas, una de 8 años, dos de 9 años, una de 10 años, dos de 12 años y una de 13 años. Hacen un total trece niños.

En los cursos siguientes, 1986-87 y 1987-88, se constituyeron grupos más desiguales, al haber nuevas incorporaciones de niños, aunque no obstante mantienen su unidad ante la fuerza y la personalidad de algunos de los niños de los anteriores grupos, estando los muchachos perfectamente adaptados a la forma de trabajo, y realizándose en esos momentos la gran labor de recogida de datos.

Al grupo C, formado por cuatro niños de los primeros cursos, todos chicos, nueve más se incorporaron, de entre ellos, dos niñas, las únicas que no habían asistido al Taller el curso pasado. Este grupo se distribuyó de la siguiente forma: niños, dos de 8 años, dos de 9 años, uno de 10 años, uno de 11 años y uno de 12 años; niñas, dos de 8 años, dos de 9 años, una de 10 años, una de 12 años. Un total trece miembros.

El último grupo correspondiente al curso 1987-88 (grupo D) constó de seis niños que habían participado en grupos anteriores, más dos niñas que habían asistido al taller desde los cuatro años, y cuatro niños nuevos. Un total de doce distribuidos como sigue: niños, uno de 7 años, uno de 8 años, tres de 9 años, dos de 10 años, y uno de 12 años; niñas, dos de 9 años, y dos de 11 años.

En resumen, la investigación sobre *Expresión Plástica*, se ha realizado con cuatro grupos naturales, durante cuatro

cursos consecutivos. Las edades de los niños son de ocho a doce años, por lo tanto corresponde a la edad preadolescente.

La muestra recogida son cuatrocientos dieciseis trabajos que parten de ventiuna propuestas del método que hemos desarrollado con esos niños.

NOTAS

(1). La diferencia en la edad del comienzo del garabato en Luquet, se debe a que su estudio sobre el dibujo infantil está publicado en 1927, con lo cual ha quedado bastante desfasado en cuanto a las edades en las que se atribuyen a los niños las etapas, puesto que por la influencia masiva de imágenes de todo tipo que el niño recibe, además, del creciente interés de los adultos por las expresiones infantiles, hace que los niños estén más estimulados y por tanto, las edades sean tempranas cuando aparecen los primeros grafismos, e incluso en los diferentes cambios.

(2). Cuando aparecen los primeros síntomas de la preadolescencia es, en alguna edad más temprana (8 años) de cuando los sitúa Lowenfeld (9 años), según nuestro estudio. No obstante, también se han observado regresiones a situaciones anteriores, como si estuvieran atravesando los niños una etapa intermedia.

(3). La primera publicación de "El desarrollo de la capacidad creadora" de Viktor Lowenfeld y W.Lambert Brittain, se hace en Estados Unidos en el año 1947, con el título "Creative and mental growth".

(4). Es muy interesante el estudio que hace Castleman sobre el GRAFFITTI, que parte de un sector marginado de la sociedad (ver bibliografía). Consideramos este hecho como algo crucial en la expresión espontánea de los muchachos preadolescente y adolescentes, así como en algún adulto: la necesidad de significar palabras, acciones, reconocerse en ese graffitti, e incluso buscar una estética propia, (el Muelle, de los metros madrileños, por ejemplo). En uno de los ejercicios que planteamos partiendo del grupo como acción mural, observaremos esas características.

(5). Este comentario corresponde a una cita de Platón (República VII) que aparece en la página 32, del libro "Educación por el arte", de Read (1977).

(6). De "Motivación humana", "El desarrollo de la motivación social", (Bandura y Walters, 1963, pp. 186-187).

(7). Del artículo " Motivación para el rendimiento ", (Atkinson, 1958, pp. 244-254).

(8). "Métodos de proyección" (Lindzey, Thorpe, Beck, Henry, 1961, pp. 594-608).

Todos estos artículos están recogidos en la Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales dirigida por David L. Sillis, y en su edición española por Vicente Cervera Tomás, Madrid 1976, y editada por Aguilar.

(9). Perteneciente al libro "Principios de psicología", de Jose Luis Pinillos, Madrid 1975, p. 521.

(10). Artículo recogido de la Enciclopedia Internacional de la Educación. Edt. M.E.C.- Vicens Vives. Volúmen 7, Barcelona 1991.

(11). Recogido de la anterior, p. 4127.

(12). Los contenidos están recogidos del artículo "Motivación humana" (Birney, 1966, pp. 248-254).

(13). De la Enciclopedia Internacional de la Educación, Barcelona 1991.

(14). Recogido del libro de Bayo Margalef, "Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales". 1985, pp. 204-205.

(15). Cita recogida por Widlöcher, en "Los dibujos de los niños" (1978, pp. 222-223). Más datos del libro en bibliografía.

(16). Ibídem, p. 225.

(17). Del libro "Cómo motivar a sus alumnos" (Drew y otros, 1984, pp. 11-12). Ver bibliografía.

(18). Se comenta en este libro las diferencias que existen entre la "proyección sentimental" ("Einfühlung") y la abstracción, como conceptos estéticos, en donde ya no importa solamente el objeto estético, sino el comportamiento del sujeto que lo contempla. De la primera definición sacamos en conclusión el valor de los tonos afectivos, operándose con los sentimientos de placer y de dolor, y es la actividad perceptiva general. En el segundo concepto, la abstracción, supone gozar estéticamente, gozarse a uno mismo en un objeto sensible diferente de mí mismo; ésto conlleva un esfuerzo, una actividad, que produce un sentimiento de libertad y de placer. Cuando existe una "proyección sentimental" positiva el goce estético se convierte en actividad perceptiva y es el momento coinciden las tendencias naturales de autoactividad con la actividad que pide el objeto sensible. Ese es uno de nuestros planteamientos al tratar la actividad artística del niño.

(19). Cita recogida por Widlöcher en "Los dibujos de los niños" (1978, p. 226).

(20). En este capítulo, se comenta cómo por mucho que se haya presentado el Arte bajo la apariencia de un refinamiento intelectual, sigue siendo la actividad por la cual se conserva alerta nuestra atención. Puesto que el crecimiento de la mente a través de imágenes duraderas es una actividad esencialmente estética. al principio del capítulo se hace referencia al nacimiento de la actividad artística cuando el hombre se enfrenta con el mundo visible como con algo terriblemente enigmático, a nuestro entender, un enigmatismo que todavía no ha desaparecido, y gracias al cual sigue perdurando la actividad artística.

(21). En el libro de Taylor y Bogdan "Introducción a los métodos cualitativos de investigación", tratan este sistema en la p. 153.

CAPÍTULO II

DISEÑO DEL ESTUDIO. MUESTRA RESULTADOS

1. DISEÑO DEL ESTUDIO.

El estudio se ha diseñado de la siguiente forma:

- Método para impartir clases de Expresión Plástica en niños preadolescentes.
- Características de las clases y de los grupos de niños.
- Muestra: cuatrocientos dieciseis trabajos de los niños, divididos en ventiuna propuestas.

1.1.) *Método para impartir clases de Expresión Plástica en niños preadolescentes.*

Se ha llevado a cabo una metodología experimental en el campo de la Expresión Plástica, adaptada al niño preadolescente, entre una edad de ocho a diez años, en un taller o estudio de expresión plástica, con asistencia voluntaria. El único criterio de selección es tener una edad adecuada, dentro de los márgenes arriba mencionados.

Este tipo de actividades gozan de algunos beneficios, pero también conllevan algunas desventajas. Al no ser asignaturas propicia que los trabajos sean espontáneos y más auténticos que los ejercicios escolares pero, a la vez, hace que no sean continuados.

Al principio es costoso acostumbrar a los niños a saber compaginar la no imposición de disciplina, y el tratamiento cordial sin autoritarismo, la libertad en el uso de la palabra, los materiales, la libre disposición de tiempo y espacio, con las exigencias de trabajo, progreso, participación y respeto hacia los demás y hacia las cosas que

le rodean. Los niños, y también y personas ajenas, al no estar acostumbrados al sistema, pueden, en ocasiones, confundir, los alborozos y estados de gran excitación creativa con comportamientos indisciplinados. Más adelante se adaptan a la situación y se sienten cómodos y seguros.

El método aprovecha toda la energía del niño para transformarla en estimuladora y creativa: cualquier gesto, palabra, juego o situación. La motivación se estimula sólo cuando el niño entra en interacción con cosas que no le suscitan su interés, son ajenas para él, ya sean personas, objetos o ideas; siendo necesario para llevar a cabo ésto la libertad.

En cuanto al contenido, es muy simple,: la utilización de los procedimientos gráficos, pictóricos y volumétricos, para desarrollar su potencial creativo, su evolución fundamentalmente plástica, adaptando los medios de una forma intuitiva, pero organizada y dinámica, a los intereses del grupo y a sus necesidades, variando lo más posible esos medios, haciendo que se sensibilice con ellos y pueda sacarle el mayor rendimiento, y haciendo que los medios sean lo más simples y más auténticos.

Los atributos que habitualmente se otorgan a la Expresión Plástica son los de poder adquirir y desarrollar el lenguaje, en función al aporte de conocimientos que la imagen puede ofrecer al niño. Con ello nunca se desarrolla la sensibilidad hacia el elemento plástico como tal y los criterios estéticos ni siquiera se plantean. En este estudio hemos querido desarrollar en gran manera los valores plásticos, sensibles y estéticos.

Fundamentalmente, el método consiste en seguir el proceso de desarrollo infantil, pero trabajando de una forma paralela con su percepción, observación, memoria, relación y afecto con lo que le es cercano e ir dando a conocer lo más distante, estimulando todo su vigoroso potencial, haciendo que se acepte en sus expresiones y ofreciendo respuesta a sus preguntas. Todo ello con el estímulo del material plástico, como fundamento. Es importante conseguir una buena organización de espacios, mobiliario y materiales, como iremos más adelante comentando; se tiene que tener todo previsto y con abundancia de

recursos (materiales). El papel del profesor es fundamental en la preparación de la clase: haber dispuesto *qué hacer, con qué*, contando con los niños rápidos y lentos, programando los lugares y los tiempos, para cada cosa y, sobre todo, organizando los materiales. Su actuación en la clase será de estimulador con la palabra, dinamizador con su propia acción, siendo el proveedor de la herramienta, aunque los niños han de confeccionar sus ideas. El profesor hará sugerencias, estimulará, recreará situaciones, escuchará, pero sobre todo procurará organizar los espacios y el que los materiales estén en condiciones, nada más, y nada menos.

Nuestro método dividía la hora y media de la sesión de trabajo en dos situaciones diferentes: un primer momento para dibujar, y una segunda parte para la utilización de otro procedimiento, que exigía mayor preparación de útiles: agua, trapos, pinceles, pinturas en lugares adecuados, etc. De esta manera, el niño siempre dibujaba, se le reservaba ese espacio para su desarrollo gráfico (1), con lo cual también nos proporcionaba una serie de datos de gran importancia y a continuación se le ofrecía la posibilidad de utilizar procedimientos más complejos, no utilizados en otras ocasiones o utilizados ahora en libertad, existiendo una gran diferencia en ello: por ejemplo, tomando como referencia simplemente la cantidad, no hay mejor estímulo para que un muchacho pinte, que el ofrecer "abundante" pintura, fluida, en buenas condiciones, con brochas que no estén endurecidas, etc. El orden en que se establecen los trabajos no es casual, pues la experiencia nos ha hecho ver que es mejor dejar los materiales sucios o más engorrosos para el final ya que luego es más difícil encontrar huecos limpios donde poner un papel para dibujar.

Consideramos que este método ofrece las siguientes ventajas:

Primero. Poder realizar en la misma sesión varias actividades, encaminadas cada una de ellas a desarrollar diversas facultades; con el dibujo, el niño evoluciona en su "iconografía" personal en función de sus conocimientos e intereses; en ese momento no se interviene ni en tema, técnicas o exigencia en el trabajo. Con ello, el niño sigue su faceta de autoexpresión espontánea.

Segundo. Por razones prácticas de limpieza, orden y buen empleo del espacio y de los materiales, la división del tiempo es fundamental para organizar adecuadamente la segunda parte, más compleja, sucia, y fácil de que se des controle: pintura, arcilla, trabajos en caballete, etc. Ejercicios que proporcionarán al niño las facetas plásticas de este lenguaje, al sensibilizarle con el color, las texturas, las formas, y el sincretismo.

Tercero. La diversidad en el uso de las técnicas y materiales es uno de los mayores estímulos que encontramos a la hora de motivar a los niños. Acuden muy ilusionados preguntando, qué es lo que vamos a utilizar y no qué vamos a hacer. Logrando que de esta forma comiencen a comprender los auténticos valores de las artes plásticas.

Cuarto. Si en esa diversidad logramos sensibilizar al niño en esos valores, junto con el desarrollo personal, espontáneo e intuitivo, se podrán ver diversas posibilidades estéticas, en función de las técnicas y medios utilizados y, por supuesto, por las diferentes personalidades que las realizaron, con cual que ampliaremos sus conceptos estéticos, formando una percepción adecuada para la observación de cualquier estilo artístico.

1.2.) Características de las clases y de los grupos de niños.

Esta investigación se ha llevado a cabo en un Taller de Expresión Plástica, ubicado en un bajo de un local situado en un barrio nuevo de Valladolid y con una amplitud de sesenta metros cuadrados, destinado a taller o estudio de pintura y su reconversión hacia Taller de Expresión Plástica infantil se realizaba únicamente los sábados por la mañana y también algún otro tiempo los viernes por la tarde. La necesidad de crear este Taller era fundamental para llevar a cabo un conocimiento del campo gráfico-plástico del niño sin necesidad de adecuarse a una metodología y disciplina escolar; de ahí el evidente paso hacia esta

investigación, una vez iniciado el proceso y disponiendo del *laboratorio adecuado*.

La libre disposición del espacio, con un mobiliario cómodo, fácil de usar y adecuado para su destino, así como la existencia de una pileta de agua, lavabo y servicio en el mismo local, facilita el trabajo que hemos venido realizando. Una buena luz natural, de forma cenital ayudaba a no distraerse; estanterías y lugares apropiados para la disposición adecuada de los materiales y de los trabajos realizados aportan en su sencillez, el instrumental adecuado para que las experiencias puedan llevarse a cabo. Todo esto puede parecer obvio; no obstante se considera fundamental tenerlo en cuenta, ya que de ello depende el éxito o el fracaso de un trabajo, y fue una de las causas al elegir este lugar para llevar a cabo la experiencia, porque se conocía de antemano la falta de disponibilidad de las aulas de los centros educativos en esta materia.

Otro elemento que hay que valorar es la propia ubicación del local: en el exterior se podía contar con el campo, teniendo a la vista un hermoso cerro y una zona de parcela, que luego fue ajardinada, y que en su estado natural, ofrecía unos recursos de flora y fauna muy ricos, y sin peligro de circulación de vehículos, con lo que su acceso era tan fácil que no se ha perdido la oportunidad para utilizarlo lo mejor posible.

Como se comentaba en la presentación, comenzamos a trabajar en ese local en el curso 1982-83. En el transcurso de ese año y del siguiente, no se pudieron recoger demasiados datos, al no estar definidos los grupos y resultaba difícil hacer separaciones de edades, como por ejemplo cuando acudían hermanos juntos, lo que obligaba a que estuvieran en el mismo grupo. Los niños que acudían al taller eran hijos de amigos, vecinos de las viviendas del mismo barrio y, posteriormente, vendría algún otro niño de zonas colindantes. Se entremezclaban en clase niños desde los cuatro años a los catorce años, aunque se siguiera más o menos un criterio de selección por edades, como resulta lógico, no se rompía el criterio a no ser por la causa descrita más arriba. En ocasiones formaban parte del grupo más chicos que chicas y, en otros casos ocurría lo contrario; lo que no podía suceder nunca es que se viese

una chica sola en un grupo de chicos o viceversa, pues inmediatamente surgían problemas de aislamiento o de innecesarias llamadas de atención por parte del niño/a solitario.

Los grupos se fueron formando de una manera natural, sin ningún fin concreto, más que el primer cometido: darles la oportunidad de expresarse en la materia plástica, ir creando unas bases de aprendizajes y procurar que fuesen lo más felices posible. Para todo ello la recogida de datos tuvo que ser extremadamente delicada y cauta, para no falsear la investigación que se estaba llevando a cabo.

En el curso 1984-85 se establece el primer grupo, al que denominaremos, "A", formado por 16 niños de edades comprendidas entre los ocho y trece años, excepto Angel R., de quince años, que aparecía de forma esporádica y de quien hemos recogido algún trabajo, siendo éstos los nombres y edad que tenían en ese curso:

GRUPO A (Curso 1984-85)

NOMBRES	EDAD
Angel R.....	15
Tomás.....	13
Miguel R.....	12
Lucía.....	12
Iván.....	12
Alvaro.....	11
Carmen.....	11
Isabel.....	11
Blanca.....	11
Agustín.....	11
David.....	11
Gabriel.....	10
Jorge.....	10
Santiago.....	9
Miguel L.....	9
Ramón.....	8

Ese año, este grupo de niños estaba dentro de sus estudios en, los Ciclos Medio y Superior de la E.G.B.; siete de ellos iban a colegios privados religiosos, mientras que los ocho restantes asistían a clases al colegio público del barrio. Los padres de dos niños eran obreros de la firma FASA, fabricantes de automóviles, y sus madres se dedicaban a los trabajos del hogar. Seis de los otros padres trabajaban en empresas cinco y uno en una pública, siendo técnicos de grado superior o licenciados, excepto uno; las respectivas madres trabajaban en su mayoría, siendo licenciadas. Otros dos padres eran catedráticos de Instituto de Bachillerato igual que sus madres. Los restantes dos padres pertenecían a la administración autonómica, siendo altos cargos, con estudios superiores, al igual que las madres.

Las aptitudes de los niños de este grupo eran muy variadas: había dos niños con un gran desarrollo perceptivo de carácter visual ,Tomás y Alvaro, inteligentes, trabajadores, muy observadores, pero poco audaces. Iván, con mucha personalidad pero indómito, junto con David y Diego, formaban un grupo de tres niños con una campo de habilidades válido por cuanto supone de nivel de destrezas, pero bastante deformado en el sentido estético. Los otros diez, bastante irregulares, con pocas malformaciones y con intereses bastante diversos. Carmen, Lucía, Blanca e Isabel, el cuarteto de chicas, en edad del pavo; Lucía y Blanca, llenas de indecisiones, adelantos y regresiones, parecen como si nada les interesa, tardan en ponerse en acción, necesitan continuos impulsos de seguridad y de que les estimen sus trabajos, aunque ellas los desprecian; Carmen pone pega a todos los materiales, es pulcra, pero maniática, quiera cambiar continuamente de papel, le costó acostumbrarse; Isabel es la más firme y decidida, muy seria en su trabajo y con gran atención a lo que se le dice. Del resto de los chicos, dos de ellos muy peculiares: uno por su impaciencia y torpeza, zurdo posiblemente corregido, y el otro por su vagancia y suciedad en los trabajos, ambos personalísimos. Otro de ellos, Jorge quien vino poco tiempo y después volvió, ponía un gran entusiasmo y una enorme gracia expresiva; a pesar de todo lo que se le emborrionaba, y caía, no sabemos realmente si estropeaba o acertaba. Finalmente Ramón: vivo, rápido de ideas y de ejecución, entusiasmado con todo lo que hacía.

Lucía, Gabriel, Ramón, Carmen, Santiago y Alvaro habían asistido los dos cursos primeros al Taller e Isabel al curso anterior.

En el curso 1985-86 se formó otro grupo al que llamamos "B", con niños integrantes de los cursos pasados y otros niños nuevos. En este caso su número llegó a trece con edades igualmente comprendidas entre los 8 a 13 años, con una niña más que niños.

De forma similar a lo que ocurría con el grupo "A", todos los niños están perfectamente integrados al grupo. El hecho de que haya algunos que han asistido a cursos anteriores no lo modifica en absoluto, y los que se van incorporando lo hacen con toda naturalidad e incluso los antiguos enseñan las costumbres del Taller, dónde están los materiales, su uso, la disposición de los trabajos, etc.

Los nombres y edad de los niños integrantes del grupo "B" son los siguientes:

GRUPO B (Curso 1985-86)

NOMBRE	EDAD
Lucía.....	13
Blanca.....	12
Carmen.....	12
Gabriel.....	11
Miguel L.....	10
Hugo.....	10
Santiago.....	10
Noelia.....	10
Ramón.....	9
Isabel R.....	9
Inés.....	9
Paloma.....	8
Jaime.....	7

Los padres de los niños recién incorporados tenían los perfiles de estudio y profesión siguiente: uno es un técnico superior de FASA, con la madre dedicada a sus labores; otro, un pequeño industrial, siendo la madre profesora de EGB.; un arquitecto del Ayuntamiento, su madre dedicada al hogar; otro, un catedrático de INB y su madre ejerciendo como médico; un padre como profesor de EGB, trabajando dentro de la Administración de Cultura Provincial, y la madre Técnico Superior Administrativo en Educación.

Todos los niños pertenecen al barrio, excepto una niña, Paloma, quien es el único caso que se encuentra poco integrada en el grupo, ya no sólo por no vivir en la zona y no conocer a los otros niños, sino también por que posee un carácter serio e independiente, tiene gran seguridad con algunos temas que trabaja y no quiere salir de ellos, siendo muy tenaz, pero nada arriesgada, faltando con frecuencia durante alguna temporada, para volver después con gran entusiasmo. La personalidad de Hugo, también difícil, pero con otras características: simpático, revoltoso, inteligente pero muy poco trabajador, entusiasmado con la materia por el propio placer de la manipulación, conflictivo con el orden y la limpieza.

Jaime, un niño de gran capacidad perceptiva y analítica, muy observador e inteligente, audaz, nervioso, impaciente y de una gran actividad, terrible para estar sin ninguna ocupación, revoltoso y simpático.

Noelia e Isabel, niñas dulces y encantadoras, ordenadas, no excesivamente ingeniosas, ni con dotes extraordinarias; Noelia estaba más desarrollada física y mentalmente, dato que se hace observar en la muestra de trabajos. La otra niña que se había incorporado, Inés, con mucha imaginación, observadora, inteligente, trabajadora y con amplia capacidad de integración. Hay que recordar que niños que componen este grupo, como Lucía, Carmen, Santiago, Ramón, Gabriel y Miguel L., han asistido a las clases del Taller desde el curso 1982-83. Hugo también comenzó en el curso 1982-83, no asistiendo en el curso siguiente, e incorporándose en este grupo del año 1985-86. Blanca ya estaba en el curso anterior con el grupo "A".

En el curso 1986-87 se forma el grupo al que denominamos "C", con niños provenientes tanto de cursos anteriores, con una edad adecuada, entre los límites propuestos para realizar el estudio, como de nuevos componentes, que como es habitual se adaptan perfectamente a la forma de trabajo del grupo ya iniciado. Los integrantes de este grupo y edad se relacionan a continuación:

GRUPO C (Curso 1986-87)

NOMBRE	EDAD
Gabriel.....	12
Elisa.....	12
Miguel L.....	11
Ramón.....	10
Inés.....	10
Conchita.....	9
Laura.....	9
Daniel H.....	9
Jaime.....	9
Sara.....	8
Mª Rosa.....	8
Daniel P.....	8
Jesús.....	8

Grupo compuesto de trece niños, seis de ellos niñas y el resto niños, casi igualados en este caso con un niño más, observación que hacemos ya que estaban muy separados los chicos de la chicas, y no querían trabajar mezclados, se situaba el grupo de chicos enfrentado con el de chicas, algo que anteriormente no había sucedido de una forma tan marcada.

Los padres de los nuevos niños que se han incorporado, pertenecen al campo de la pequeña industria, otro era administrativo en Sanidad, varios profesores de Formación Profesional y agregados de Instituto de Bachillerato, junto con otro padre, ya

anteriormente citado, catedrático de Instituto de Bachillerato porque la niña es hermana de otro niño ya perteneciente al grupo "A".

Las nuevas niñas que se han integrado al Taller se expresan con gran timidez, tienen una gran cantidad de malformaciones estéticas, utilizando esquemas estereotipados influidos por la televisión o los comics. Habría que destacar el espíritu crítico y la mala aceptación de sus trabajos en Elisa, teniéndose que hacer un gran esfuerzo para que tuviera una mayor seguridad, y Sara, su hermana, más despreocupada y feliz con todo lo que hace. Respecto a los niños, Jesús y Daniel P. bastante infantiles, sobre todo el segundo, con deformaciones por parte del medio escolar pero niños entusiastas y trabajadores. El caso de Daniel H. es algo fuera de lo común que se tratará más adelante; un niño en un ambiente familiar bueno, hijo solo, con muy poca facilidad de expresión gráfica, trabajos enormemente fríos y desolados, lleno de inseguridad y con muy pocos recursos de todo tipo, pasó en poco tiempo a todo lo contrario, descubrió entusiasmado el mundo de la expresión plástica y realizó unos progresos extraordinarios, siendo un niño educado, dulce, muy bien adaptado al grupo, sincero y bastante infantil.

Recordamos que los otros niños llevaban en el Taller desde el curso 1982-83 en tanto que Miguel L., Gabriel, Ramón, Jaime e Inés desde el curso anterior.

El último curso que se mantuvo el Taller fue el 1987-88. Se redujo un grupo del viernes por la tarde, ante la imposibilidad de atenderlo, ya que coincidió con un curso que estaba recibiendo en Madrid, en el primer trimestre lectivo, con la inclusión del proyecto que se tenía que realizar, entre los meses de Enero y Abril, dato que se ofrece al comienzo de este informe.

Hay que tener en cuenta que se había recogido bastante material; los primeros niños que habían formado el grupo "A", ya eran mayores, y aunque siempre se podría seguir trabajando en la formación del grupo, puesto que algún niño iba permaneciendo y aportaba el espíritu que se iba dando al Taller de Expresión Plástica, no obstante había que finalizar, para sacar las conclusiones debidas y realizar el informe de investigación.

Fue, bajo estos condicionantes, como se formó el grupo "D" en el curso 1987-88; a continuación se citan los nombres de los niños y edad:

GRUPO D (Curso 1987-88)

NOMBRE	EDAD
Miguel L.....	12
Isabel R.....	11
Inés.....	11
Jaime.....	10
Daniel H.....	10
Carlos	9
David.....	9
Ana.....	9
Jesús.....	9
Carmela.....	9
Jaime M.....	8
Miguel L.G.....	7

En este curso el grupo se inició con estos doce niños, al que después de dos meses habría que eliminar a Miguel L., quien dejó de asistir.

El grupo se relacionaba bien entre sí, no había problemas entre chicos y chicas; se incorporaban dos hermanos de Miguel L. y de Lucía, que llevaban también desde hacía unos cuantos años: son Ana y Carmela. Con la primera se ha podido seguir todo su proceso evolutivo dentro de la Expresión Plástica, entró en el Taller con cuatro años realizando garabatos, donde realizó después sus primeras figuras humanas; era una niña difícil, independiente, muy poco habladora y nada expresiva, quien a veces demuestra necesidad de afecto, otras veces lo rechaza; influida por el colegio en la estética, sus trabajos o son temas estereotipados, o muy personales, por lo hermético y solitarios. En

Carmela también se ha seguido su proceso, si bien era trabajadora y encantadora, sin mostrar ningún tipo de problema.

Los nuevos padres trabajaban en la Administración Autonómica y las madres dedicadas al trabajo en casa y una agregada de Instituto de Bachillerato, siendo los padres del otro niño médicos.

En este grupo todos asisten a colegio público, menos Jaime M. y Jesús, quienes también son los únicos que no viven en el barrio.

1.3.) *Propuestas de la Muestra.*

Las propuestas de trabajo tienen correspondencia con la situación de la investigación, con el método que se ha experimentado y con el grupo de niños al que se ha planteado.

Se han recogido veintiuna de esas propuestas, distintas y que, a la vez, se entremezclan los conceptos o, mejor dicho, quedan interconexionados.

De una manera general podríamos decir que sólo una de ellas corresponde al criterio de seguir el desarrollo evolutivo del niño. Quince podrían estar planteadas con el criterio de desarrollar la libre expresión partiendo del estímulo del material. Cinco propuestas muestran la relación con el desarrollo perceptivo sincrético. Pero dividido de éste modo sería falso e incorrecto, ya que las observaciones, habilidades, entusiasmos y expresiones propias no funcionan de forma tan tajante, sino que se funden en situaciones distintas para resaltar en todo caso algún carácter más definido, que en ese momento pueda ser más sugerente o bien se haya planteado ese objetivo o simplemente estimulado a ello.

Estas propuestas han sido seleccionadas de los trabajos que se han ido realizando desde el año 1984 al 1988; algunas han sido unificadas, ya que se han repetido situaciones parecidas, y únicamente se recogieron las más interesantes.

Se ha partido de mil ejercicios para seleccionar estos *cuatrocientos dieciseis* más significativos. Por lo que nos limitaremos a realizar una descripción o *reportaje*, utilizando el método de investigación cualitativo, sobre la muestra recogida, como se comentó en el Capítulo correspondiente a la metodología de investigación.

El número de ejercicios de los niños no son los mismos en cada propuesta de trabajo, puesto que hay que tener en cuenta que faltan los niños, en alguna ocasión; en el método pueden establecer ellos mismos su propio trabajo, realizar lo que más les interesase en ese momento, puesto que de no ser así no se correspondería con el carácter voluntario y espontáneo del ejercicio y, sobre todo, no se podría comprobar la validez del estímulo propuesto.

Las propuestas de trabajo y los ejercicios que las componen podrían parecer en una visión rápida una de las muchas opciones que se plantean en cualquier programa divulgativo. Sin embargo han de observarse con detenimiento sus objetivos, los estímulos utilizados y, fundamentalmente, los resultados obtenidos, para darse cuenta que puede ser otra cosa. No se pretende nada fuera de lo común; es todo muy simple y sencillo, ya que no hay fórmulas mágicas ni procedimientos extraordinarios, consistiendo simplemente en intuir los intereses de los niños en esos momentos y en todos los niveles de percepción y de necesidad expresiva, aunque lo primordial sea creer en lo que se está haciendo y vivirlo intensamente.

Concretando veremos que hay cuatro grupos de propuestas. El primer grupo del 1 al 3, son las más utilizadas, dibujo, pintura realizados de forma espontánea. El segundo grupo 4 al 15 son propuestas que se han alternado a lo largo del tiempo con temas sugeridos o espontáneos. El tercer grupo bastante utilizado 16 al 19, se dedica a la observación del natural en sus distintas variantes. Y por último el cuarto 20 y 21, son propuestas a individuos concretos, y que se han ido alternando con los otros ejercicios.

Propuestas de trabajo de la muestra presentada, con el número de ejercicios de cada una de ellas.

- 1 Dibujos a lápiz ,sin tema sugerido ni estímulo. Número de ejercicios (58).
- 2 Dibujos sin tema sugerido , con estímulo de material. Nº e. (15).
- 3 Volumen de arcilla , espontáneo. Nº e. (11).
- 4 Volumen de arcilla con tema sugerido. Nº e. (9).
- 5 Pintura sin tema sugerido . Nº e. (47).
- 6 Collage y decollage. Nº e. (13).
- 7 Esculturas y relieves con material de reciclaje. Nº e. (13).
- 8 Grabado, sin tema sugerido . Nº e.(8).
- 9 Pintura ,sin tema sugerido y con estímulo material. Nº e. (14).
- 10-Dibujos con temas propuestos. Nº e. (26).
- 11-Pintura con tema sugerido.Nº e. (49).
- 12-Temas propuesto en equipos de trabajo. Nº e. (17).
- 13-Temas propuestos en equipo de trabajo: medios de comunicación. Nº e. (7).
- 14-Temas propuestos en equipo de trabajo: ilustración rápida. Nº e. (6).
- 15-Trabajos funcionales. Nº e. (18).
- 16-Apuntes del natural de figura. Nº e. (25).
- 17-Dibujos de natural: objetos. Nº e. (43).
- 18-Natural: paisaje. Nº e. (15).
- 19-Pintura del natural: interpretación libre. Nº e. (8).
- 20-Comic. Nº e. (8).
- 21-Trabajos recuperados a través del error. Nº e. (6).

2. CRITERIOS DE VALORACIÓN.

Estos criterios de valoración a los que vamos a someter los ejercicios de las propuestas de trabajo, nos servirán para crear una estructura con la cual basar el estudio, y poder contrastar con la hipótesis planteada.

Los criterios de valoración en un estudio de estas características nunca pueden estar aislados del resto de los elementos, así como el método, la muestra y los instrumentos utilizados, surgirá todo de una misma ideología e irá entrelazada con todas las partes. Concretando, podría decirse que nos remitimos a los criterios que plantea Aubín (1974, p. 44), y que ya hicimos uso de ellos anteriormente, y son :

a) estudio formal.

b) estudio de los temas y del aspecto figurativo.

Se establecieron unos criterios de valoración que se han ido utilizando a lo largo de la recogida de la muestra, con el objeto de realizar un análisis individualizado de cada ejercicio, estos criterios engloban los dos aspectos anteriormente citados y son los siguientes:

- 1- Ocupación amplia del campo gráfico.
- 2- Texturas.
- 3- Utilización plena del color y sus matices.
- 4- Originalidad.
- 5- Análisis de elementos.
- 6- Influencias y estereotipos.

La justificación de estos criterios pasa por las siguientes definiciones:

2.1.) *Ocupación del campo gráfico.*

Dentro de cualquier norma estética es fundamental el equilibrio entre el fondo y la forma, la utilización de todo el espacio, aunque apenas sea sugerido, la posible armonía de las formas y la distribución correcta de las fuerzas y pesos de los elementos que se incorporen, (Arnheim, 1973, pp. 1-247). Esto en cuanto corresponde a un tipo de composición tradicional y de nuestra cultura, en donde todo guarda una relación y si falta un elemento se hará notar rápidamente. Pero aparte de esto hay que tener en cuenta que en cualquier tipo de composición, no relacional (por ejemplo, la oriental o la abstracción no constructivista), esto no ocurre, pudiendo modificarse cualquier elemento y no existiendo el cambio: es lo mismo, pero siempre hay una amplia ocupación del espacio.

Es la capacidad de ver ampliamente, intentando abarcar de una mirada el todo. Esta forma de ver en la totalidad influye en la realización y en la factura de la obra. El intento de abarcar toda la obra de una forma global ha evolucionado en el arte de estas últimas décadas de una forma tan espectacular, que incluso la obra queda desbordada de la mirada, haciéndola inalcanzable; se sale del marco convencional (cuadro o escultura), para invadir todo un espacio de un lugar cerrado o de la propia naturaleza. Estas nuevas propuestas para "ver o alcanzar la obra de arte" nos ayudan a entender más ampliamente el concepto de espacio y todos sus posibles puntos de vista. La idea de "excentricidad" aparece en donde no existe un centro específico y *centrado* de atención; así durante los años 60, surge con la Escultura Minimal, el Land-Art, o las Instalaciones, que parten de un intento de romper con el carácter de centralidad y ofrecer esa posibilidad única que hasta entonces era sólo patrimonio de la arquitectura. (Maderuelo, 1990, pp. 54-58) (2).

En el dibujo infantil es importantísimo la situación espacial, ya que corresponde a la situación del "yo" con el entorno, y las diferencias en las diversas etapas están claramente manifestadas por las variantes que se producen en la concepción del espacio. A partir de la preadolescencia, cuando su capacidad analítica comienza a desglosar las

partes de un todo, suele ser frecuente encontrarnos con dibujos en donde el espacio o conjunto de elementos no tiene ninguna importancia para el muchacho, unas veces por la falta de visión sincrética, no estando aún alcanzada la sintética, y otras ocasiones por la falta de estímulos de lo representado o el poco interés narrativo de ese momento.

Todo ello nunca debe ser excusa para dejar así esa situación; o bien se estimula con elementos que le interesen, o se busca el medio (herramienta) para que el niño se motive. Si dejamos esos vacíos sin cubrir (no sólo físicamente) y no le ayudamos a equilibrar, compensar, componer, ocupar, llenar, etc., más adelante será irrecuperable.

2.2.) *Texturas.*

Las calidades, el acabado, la apariencia de las cosas y de la materia, son uno de los elementos más interesantes de las artes plásticas; es el sentimiento a raíz de piel, algo que nos emociona y que por sí solas hacen válida una obra (quien pone en duda la obra de Tapies, Massacio, e incluso, Velazquez), con ese acabado de las pinceladas, las materias o las veladuras.

El niño intuye o comienza a intuir de una manera muy temprana las texturas; cuando es preescolar disfruta táctilmente con los diferentes acabados de las cosas. Más adelante comprueba visualmente las texturas relacionadas con los objetos, deja de sentir el goce de tocar para pasar a las comprobaciones visuales y buscar con ello un mayor realismo en sus obras.

A través de la visión sincrética podremos lograr mantener la percepción táctil por sí misma, no sólo como fuente de conocimiento (sin despreciar ésto), el placer de la materia, de la raspadura, del grafismo, en definitiva, todo lo que marca una huella humana, de uso o utilización, lo que diferencia verdaderamente una obra de otra. En el método propuesto, se ha requerido ese intento de apreciar todo tipo de textura como medio de reconocimiento de uno mismo y

diferenciación entre los demás. Por tanto, será algo que defina y valore una obra, amén de un elemento motivador.

2.3.) *Utilización plena del color y sus matices.*

Sería innecesario ennumerar las bondades en el buen uso del color, en un medio como el de la pintura, pero sí justificar la utilización plena, del color y sus matices. Es muy importante esa diferenciación, y creo recordar haber ya comentado algo parecido sobre el uso del color en los trabajos escolares, si bien insistiremos sobre ello, dada la importancia del tema.

El niño no pinta, colorea; ha pintado cuando era muy pequeño y no le importaba la forma. Los profesores de plástica, en general, se desprecupan de ese tema y los niños no pintan, no embadurnan, ni raspan, o superponen, sin disfrutar en ese proceso sin límites, contornos ni fronteras. Hay que enseñar a pintar, a saber utilizar los colores, ayudar a descubrir las diferencias entre fluidez o pastosidad de la pintura, el dar forma con el pincel, el precisar, cuando sea necesario pero, sobre todo, enseñar a sentir y disfrutar con esa actividad.

La valoración que desde aquí hemos, es de las características descritas, pintura amplia, suelta, con mezclas o con intentos de hacer, o expresar con esa materia, no con el carácter exclusivo de cubriente. En función de las técnicas y tipos de pinturas, en ocasiones, se ha podido valorar otra forma de hacer con la pintura, que por sus características de color, de fuerza, y de vivacidad son valorables.

2.4.) *Originalidad.*

Se considera la originalidad como algo importante en cualquier obra de arte; así las aportaciones de nuevos estilos o

tendencias, la temática, la factura, etc. Ha habido artistas a lo largo de toda la historia, con abundantes repeticiones del mismo tema, ejemplos claros de lo que queremos decir, el caso de Henry Moore o Picasso, pero en cambio la forma de verlos y sus representaciones han sido muy diferentes, con un gran aporte de ingenio. Por tanto, tan valiosa puede ser la aportación de una idea distinta, como las transformaciones de una misma idea.

En el caso del niño, cuando éste está despojado de todo sentimiento narrativo y ha perdido la frescura y originalidad de sus primeros trabajos, puede convertirse en un repetidor continuo de unos mismos temas y de soluciones idénticas para la realización. Se ha procurado en esta investigación estimular a que eso no ocurra, sugiriendo actitudes de búsqueda y apreciaciones que antes no sentía el niño. Las valoraciones se hacen de dos formas: una dedicada a la idea o tema, y otra a la realización, la utilización del material o los acabados.

No obstante, la idea de originalidad no debe primar al sentimiento profundo de la obra, ya que si un niño se muestra complacido con una realización, que es sincera, aunque poco original, no se debería interrumpir ese trabajo, sino simplemente ofrecer un mayor campo de posibilidades que puedan beneficiar los resultados.

2.5.) *Análisis de elementos.*

Este criterio puede tener un doble sentido en función de las intenciones de la obra. En algunos casos, hacer un análisis de algún elemento puede dar unos resultados extraordinarios: se consigue un conocimiento mayor de esa forma, pudiendo ser una magnífica descripción, al estar el concepto de toda la obra en perfecta conjunción con ese criterio; en este sentido, podemos recordar dibujos de Leonardo, ricos en análisis y frescos en su hechura, así como dibujos de Antonio López García, perfectamente estudiados, pero incorporados al espacio, envueltos en aire. Los dos ejemplos podrían relacionarse perfectamente con

una visión real, aunque no sea tan real, es *su realidad*, como la de cualquier otro pintor.

El niño preadolescente tiene una conciencia de la realidad muy particular, literal y poco abierta, siendo defensor acérrimo de su realidad. Está muy bien que quiera describir y representar las formas con grandes intentos fotográficos, pero hay que educarle, haciéndole ver que hay otras realidades y otros mundos, al tiempo de muchas maneras de expresar, que son también muy válidas. Por ignorancia o desinformación confunde la bondad de los dibujos, por los datos que le pueden ofrecer, teniendo unos conceptos estéticos deformados y admira, a veces, más las habilidades para reproducir que la autenticidad de un trabajo. Se tiene que educar, hacerle ver las diferencias, que practique en ello, enseñarle las obras de los grandes maestros, indicarle sus rasgos, que adquiera soltura y precisión, todo menos dejarle sólo en esos momentos de confusión.

Este criterio aparecerá en las muestras de dibujo y, en ese caso, si es un análisis bien aplicado se valorará positivamente pues forma parte de su situación y proceso .

2.6.) *Influencias y estereotipos.*

Nadie a lo largo de toda la Historia del Arte puede decir que no se ha sentido influido por algo o alguien en cualquier momento de su vida. Los grandes artistas, en sus comienzos bien hayan permanecido en grupos o bien de forma aislada, han pasado por alguna etapa influida de alguna manera por una u otra corriente. Esto es bueno, por cuanto quiere decir que el artista está vivo: percibe y asimila por medio de sus inquietudes, y ésto resulta aún más acentuado dentro de un período de formación o de dudas. Luego existe otro tipo de influencias, inconscientes, puesto que la mayor parte de las ocasiones se coexiste en un mismo espacio, ocurren cosas similares, los medios de comunicación son cada vez más rápidos, estamos enterados de lo que se hace en cualquier parte del mundo. Nos *alimentamos* de las mismas fuentes y, por tanto,

nuestras expresiones son cada vez más universales y se parecen mucho las unas a las otras. Mientras haya honestidad debe haber resignación, es una situación inevitable. Tampoco sería bueno un aislamiento total, vivir dentro de un laboratorio aséptico, vacío de ideas, sin contaminaciones.

En el mundo de los niños ocurre lo mismo y con más fuerza si cabe ya que ellos asimilan más y más rápido, y siempre que exista un mínimo de su personalidad, de su huella, o de su presencia la obra será válida.

La valoración se hace no sólo en función de las influencias exteriores, algo que es inevitable, sino en función de las influencias entre ellos mismos. Hay que valorar la obra personal ante todo. No obstante, somos conscientes de que en los niños es muy común la existencia de influencias, no por pereza mental o porque ellos no puedan también tener sus ideas, sino a veces por no destacar, ser como los demás, o también ser como el vecino, vivir la misma situación en que está ese otro, actitud bastante infantil y que en estas edades que tratamos no aceptan esta actitud de asimilación de la idea del prójimo, siendo ellos mismos los que denuncian el hecho, exagerando la actitud y, por tanto, no debemos darle excesiva importancia. La actitud más positiva es la de elogiar las auténticas ideas u obras personales.

Este criterio de valoración es un dato más a tener en cuenta pero que no aporta ninguna otra cosa, ya que no influye este dato en la calidad de la obra.

Los estereotipos son otra cosa; es un dato absolutamente negativo, debiéndose desechar radicalmente e impedir de la mejor manera posible su utilización, valorando de forma calurosa las aportaciones estéticas de los niños e infravalorando toda réplica manoseada de cualquier elemento vulgar y comercial. Lamentablemente, su uso se debe a una mala información de los valores de representación, a los gustos, modas y, en general a la masiva incorporación de elementos repetidos, falsos y de baja calidad.

3. MÉTODO DE RECOGIDA DE DATOS.

Anteriormente se hacía el comentario de ser sumamente cautelosos en la recogida de los datos con el fin de no contaminar el ejercicio del niño.

El método que se ha utilizado fundamentalmente es respetuoso con el trabajo y entusiasmo del niño. Los muchachos saben perfectamente cuando gusta un trabajo a su profesor e incluso a sus compañeros o a la familia. Apenas lo manifiesta con palabras, pero sí con la repetición incesante de las características de bondad del trabajo alabado; eso estimula mucho, pero tiene la gran contrapartida de que elimina el factor de riesgo de atrevimiento y de audacia creativa, aparte de la comodidad que supone para el niño haber resuelto la solución a un problema de expresión.

Hay que llevar siempre el espíritu crítico y el estímulo de la apreciación del trabajo en cualquier momento y en toda actitud, de forma que sea todo el proceso de creación lo que realmente se evalúe.

En ningún momento se le ha solicitado al niño algún ejercicio *para un estudio*, sino que se ha buscado la manera de que los niños dejaran sus trabajos en el Taller para secar, ir guardando u otras *disculpas*, y así poder recoger ese testimonio a través de fotografías, o en diapositivas. Cuando se aparenta despreocupación ocurren los olvidos de los propios niños o el interés de que se quedasen los trabajos en el Taller por parte de ellos. Todavía se pueden contar por cientos los trabajos originales acumulados.

Algo con lo que nos hemos encontrado a lo largo de los años de trabajo con niños es el profundo desinterés por parte de algunos padres y educadores por conocer las auténticas expresiones infantiles, creando así un círculo vicioso de ignorancia e intolerancia. Cuando se rompen los esquemas de los dibujos estereotipados, los *trabajitos* ordenados y limpios ¡tan escolares!, que es lo que parece bien al padre y al maestro, pues a través de ellos se puede suponer que el

niño es ordenado, correcto, dócil y que tiene un nivel de conocimientos aceptables, y que por tanto su desarrollo va bien encauzado. ¡Qué lejos están todos esos criterios de la realidad expresiva, emocional y auténtica del niño!. Se comenta aquí este dato pues parte de muchos trabajos que los niños han realizado en el Taller con gran entusiasmo, en muchos casos, lamentablemente ellos saben de antemano que a los padres o los profesores no les van a gustar, ejerciendo sobre él la crítica ajena y los olvida en el Taller.

Ha habido ocasiones en que los padres se han interesado por lo que expresan sus hijos, lo cual se ha comentado coloquialmente, y otras que los propios padres se han llevado con gran entusiasmo y han colocado los trabajos de sus hijos en los mejores lugares de la casa, con lo que supone de estímulo difícil de mejorar.

Desde el comienzo del Taller se ha llevado a cabo un fichero con los datos personales de los niños: los ejercicios pasados a diapositivas y las propuestas planteadas, archivadas. Además de tenerlo fotografiado y conservar bastantes originales, durante las clases, o bien después, se han tomado notas de las situaciones, comentarios, problemas, etc. además de los trabajos que se han propuesto, con las innovaciones efectuadas.

3.1.) Instrumentos utilizados para la recogida de datos y planteamiento del estudio.

Con todo el material recogido consistente en:

- Grupos de niños preadolescentes, de ocho a doce años
- Fichero con los datos personales de los niños
- Planteamiento de los trabajos
- Seguimiento de los mismos por anotaciones.
- Testimonio fotográfico de los ejercicios
- Originales conservados

Es todo el instrumental creado para la realización del estudio que hemos llevado a cabo.

El paso siguiente es ordenar todo ese instrumental y clasificarlo.

Buscar los datos que se hayan perdido. Fundamentar a través de las fuentes bibliográficas las propuestas que se han ido siguiendo a través de los años. Buscar documentación.

En la búsqueda de la fundamentación y documentación, no sólo ha quedado a nivel de bibliografía del tema en concreto acerca del campo de la psicología o pedagogía; es importante saber ver cuando se está realizando un trabajo de investigación, ya en que gran parte de los libros, revistas o material de otro tipo, se encuentran datos que resultan importantes para ampliar nuestros conocimientos y sobre todo la observación de grandes cantidades de dibujos infantiles de las edades que interesan al estudio para hacer ejercicios visuales comparativos como aprendizaje en el tema.

Comenzar a ver los ejercicios realizados por los niños de cada grupo minuciosamente una y otra vez, buscar relaciones, realizar comparaciones, clasificar, volver a ver, eliminar, ver de nuevo y volver a reclasificar.

Valorar cada paso dado, encontrando los resultados a las propuestas planteadas.

Organizados los grupos de trabajo, los componentes de los mismos y los ejercicios de la muestra, pasar cada uno de éstos por los criterios establecidos de valoración.

Comprobar cuántos pasan por todos o por alguno de esos criterios.

Analizar los resultados obtenidos, comprobar si tienen relación con los planteamientos de la hipótesis.

Buscar conclusiones, problemas, limitaciones, etc.

Ver las posibilidades que se tienen para proseguir investigando en este campo.

Las aplicaciones en otras situaciones.

Y, finalmente ordenar todo el material para proceder a la redacción del estudio.

4. Muestra.

Comprende esta muestra las veintiuna propuestas de trabajo que se han recogido de una amplia selección entre los grupos de niños de 8 a 12 años que constituyen la etapa preadolescente.

Siguiendo el orden en la relación antes dado se irán viendo cada una de ellas, en el mismo orden.

4.1.) Dibujos a lápiz, sin tema sugerido, ni estímulo.

Realizados por el grupo D, (11 niños).

a) Clasificados en tema bélico: 18 dibujos

b) Clasificados en otros temas: fantástico 9; paisajes 7; barcos y coches

3; deportes 2; abstractos 2; temas variados 17, total 40 dibujos.

Se ha considerado necesario que de forma alternativa a otras posibilidades, el niño siga su propio desarrollo evolutivo en el campo gráfico, en cuanto a creación de formas o elementos iconográficos. Esta actividad, en general, no presenta ningún problema en casi todos los niños (por no hacerse una afirmación absoluta). Se plantea como una actividad de corta duración, como se comentó anteriormente, que se efectúa al principio de la clase, con una duración aproximada de 15 minutos, el tiempo necesario para que todos los niños del grupo se vayan acomodando y, a la vez, se prepara el material adecuado para el trabajo que se realizará a continuación durante esa jornada.

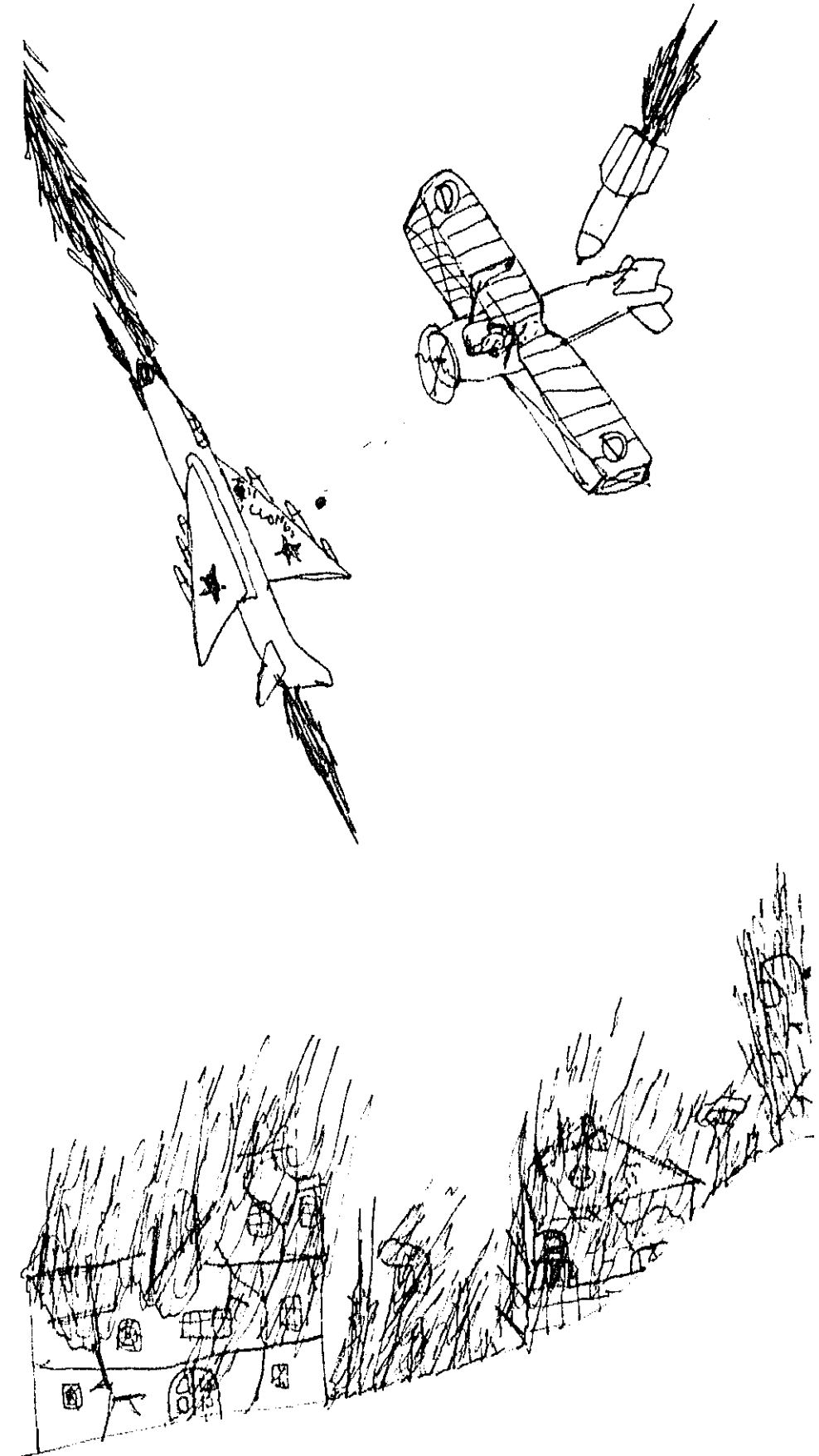
Con ello se pretende desarrollar el dibujo como tal, sin ninguna intención de dibujo preparatorio para otro ejercicio o con fines descriptivos o de intento de observación. Los niños van

descubriendo las posibilidades del lápiz como instrumento gráfico, se valora la línea, sus grosores, matices, y texturas puesto que a pesar de ser la herramienta más sencilla que existe no la han descubierto, y nadie les ha enseñado a valorar las durezas o blanduras de un lápiz, a no utilizar la goma, a saber sacar partido de los errores cometidos, a no frotar con el dedo u otra cosa, a respetar los blancos del papel; todo esto se conoce con el uso y la valoración de ese ejercicio, siendo el tema que se elige para dibujar lo que menos importa.

El material ofrecido, al cual el niño accede directamente, son folios en blanco, un lápiz número 2 B o bien, si alguno lo prefiere, algo más graso, evitándose el uso de gomas de borrar y reglas (a no ser que sea algo justificado); con ello no se pretende obligar a unos usos, pero sí desterrar el uso indiscriminado que tienen todos los escolares de este tipo de herramientas que no les sirve más que para fomentar inseguridades. Al comenzar los niños se resisten y necesitan de una hoja y otras más dándoles la vuelta; se aconseja el no apretar excesivamente el lápiz al principio, que los trazos deban ser seguros, sin *pespuntos* o *trazos de escoba*; así es como en unos cuantos dibujos descubren la poca importancia que tienen las equivocaciones. No obstante, las prohibiciones no se han hecho de forma tajante, sino poco a poco, pues algún muchacho se siente incapaz de seguir un dibujo cuando hay un trazo fuera del lugar que mentalmente ha situado .

Cuando comienzan a apreciar los trazos de un lápiz graso, blando en su deslizamiento, con todas las posibilidades que ofrece según la presión ejercida, se puede considerar que ya el niño ha sido atrapado por la belleza del dibujo.

De una forma amplia se pueden observar dos tendencias: una que corresponde a niños que están en una fase en que todavía la narrativa es importante, teniendo su mundo propio y donde lo importante es sacar a la luz los temas de su iconografía, siendo entre los más comunes las acciones bélicas, las naves, los deportes y los animales; el otro grupo de niños está más interesado por desarrollar los temas fantásticos, las abstracciones, los juegos gráficos y otros temas diversos. Este segundo grupo, quizás más avanzado, en cuanto a edad física, no mental, e influido por las actividades que se desarrollan en el



Taller, no tienden algunos hacia la observación analítica, no se observa una intención de representar, pero sí de dibujar; puede ser un gran paso, al expresar todo ésto de forma natural y espontánea, sin forzar en absoluto a la no representación; simplemente se le ha estimulado a poder hacer, poco a poco, con unos medios que él va descubriendo otras muchas posibilidades.

Hay momentos en que el niño no sabe muy bien qué hacer; en ese caso se sugieren un montón de cosas (torbellino de ideas) o bien se le plantea dibujar algo que tiene delante de él, algo que esté viendo. No suele haber problemas, y enseguida comienzan a dibujar, incluso antes de las referidas sugerencias. Y es que estos niños no es que estuviesen vacíos de ideas, simplemente les cuesta *entrar en situación* y también necesitan en ocasiones reflexionar antes de comenzar, ofreciéndoselo sin que ellos se enteren.

4.2.) *Dibujos sin tema sugerido, con estímulo de material: tinta.*

Realizados por los grupos B, C y D. (15 trabajos).

El objetivo de estos ejercicios es estimular hacia el ejercicio del dibujo como único fin en sí mismo, mediante un material tradicional y, a la vez, desconocido para el niño, como son, la plumilla, la caña o palillo y la aguada.

Es frecuente que el niño, cuando no hay un tema que le interesa en concreto, y tiene la mente en blanco esté apático a todo estímulo. No hay nada mejor que ofrecerle como un material distinto al habitual, cuyo empleo sea un poco más complicado, teniéndosele que dar unas normas de utilización y exigir un mayor esfuerzo en el cuidado y la limpieza. El trabajo se transforma en algo excitante e interesante, donde lo de menos es el que dibujo sino cómo utilizo la pluma o la caña.

El dibujo debe ser directo a tinta; *repasar* es algo aburrido, inútil, y fuera de sentido. La importancia del trazo personal, auténtico, tembloroso o firme, las texturas que la tinta ofrece, incluidos

los borrones y barridos que hay que enseñar a descubrir, como aportes voluntarios o no al trabajo. Y, sobre todo, la tinta: ese trazo negro, brillante, con un olor característico sobre el papel blanco immaculado, el sonido que produce el rasgueo de la plumilla o la caña con la tinta sobre el papel, hace que se sienta el silencio el niño se queda expectante; es tan sugerente como apetecible su utilización.

En este caso, no es dibujo de iniciación o de comienzo de la clase, sino que ha sido un tema puesto en práctica en una o dos sesiones, para darlo a conocer a todos los niños; después ha sido utilizado en más ocasiones por niños que sienten una mayor predilección por el dibujo que por la pintura, la concreción de la forma e, incluso, el análisis, adquiriendo con la práctica unas mayores habilidades.

En esta muestra se han recogido trabajos de varios grupos, porque de esta manera se incluye un mayor repertorio temático, como, por ejemplo, temas del natural. Uno de éstos, un paisaje con muy pocos elementos a representar y con dificultad a la hora de definir una perspectiva, se ofreció a Álvaro para realizarlo con técnica de palillo, algo interesante para ese muchacho por la posibilidad de riesgo que ofrecía la técnica y al ser este niño bastante conformista en sus planteamientos.

Dentro de los trabajos de tema espontáneo aparecen temas algo estereotipados, propio de la despreocupación hacia el tema e interés hacia la técnica, en algunos casos; otros ejercicios son muy ricos de texturas gráficas, alguno muy minucioso y algunos donde no hay ningún tratamiento especial, sino que simplemente aparece el trazo limpio.

4.3.) *Volumen de arcilla, sin tema sugerido.*

Realizados por Grupo D. (11 trabajos).

Los objetivos de este trabajo son la aplicación de conceptos de tridimensionalidad y de composición de volumen, la manipulación de un material altamente estimulante, el conocimiento del

comportamiento de la arcilla (plasticidad, secado, etc.), y la creación de un cauce de expresión libre a través de un material escultórico .

El trabajo con arcilla siempre es muy grato a los niños, y se plantea su utilización con bastante frecuencia, ante la demanda que hacen éstos para su uso e, incluso, hay algún niño que lo solicita todos los días, pues se encuentra mucho más a gusto con la arcilla que con el color u otro material, y se ha podido acceder a ello, siempre que no perjudicase la marcha de la clase.

Cada niño utiliza un soporte de madera que se encuentran apilados y que ellos mismos recogen. La arcilla está en un contenedor, siendo en muchas ocasiones nueva, recién sacada del bloque de 15 kilos pero en otras ocasiones, se recicla de piezas deshechadas, lo que obliga a un picado previo (siempre hay voluntarios para esta tarea), cubrir de agua y se mantiene así un día o dos. Luego viene el amasado y secado por pequeñas porciones, y este trabajo les gusta mucho menos hacerlo por lo pringoso que resulta, aunque siempre colaboran, y es bueno que así sea.

Los niños van tomando la cantidad necesaria. Ahora observamos una reacción en ellos muy frecuente, que suele tardar en desaparecer, acostumbrados a la mezquindad de material que, bien en la escuela o en sus casas, tienen y también debido al egocentrismo que todavía va arrastrando, se sienten sorprendidos por la cantidad de arcilla y el libre acceso a ella. Los más impetuosos y atrevidos quieren acaparar en gran cantidad desde un principio, cosa que no interesa por la rapidez de secado, queriendo hacer elementos tan grandes y siendo tan ambiciosos que pretenden acumular la mayor cantidad de barro. Aprovechamos esta actitud para enseñarles las técnicas adecuadas para evitar el excesivo peso de la pieza, la utilización de tabiques internos, los vaciados, etc. Por contra, los niños tímidos siguen haciendo cosas pequeñas y utilizando poca materia, y a ellos se les tiene que incitar a mayores tamaños y riesgos en el trabajo.

La sesión viene a durar una hora, con gran actividad; los niños pueden dedicarse a una sola obra, que si es muy complicada y no la acaban en una sesión, se les indica cómo se protege adecuadamente para que no se seque y así poder continuar otro día, lo

cual suele tranquilizarles bastante y ayuda a que se planteen temas más ambiciosos de dificultad.

Las obras suelen ser individuales, surgiendo con frecuencia las influencias entre ellos. Dejando en libertad esa posibilidad, siempre que existan diferencias entre los trabajos, es normal que ocurra que, cuando uno descubre algo, los demás intenten imitarlo, bien sea en cuanto a la técnica empleada, bien en la temática desarrollada.

Cuando los niños se conocen bien y saben sus gustos y preferencias, suelen aparecer trabajos en grupo de dos o tres niños, con lo que se estimulan muy bien, por las resoluciones que juntos van encontrando, sabiendo medir mejor sus fuerzas en grupo.

Una vez realizadas las piezas, se dejan secar sobre un estante preparado para ello. Los trabajos no se cuecen para evitar los sobresaltos que producen las roturas, además de que no suele ser una arcilla preparada para la cocción, al carecer de arenisca y otros componentes, soliendo ser arcillas para modelado, que se prestan más a la minuciosidad que las arcillas de alfarería; también, por mucho que se intente modelar muy bien, uniendo todo perfectamente, es muy fácil encontrar burbujas de aire, que hacen estallar las piezas. Como es lógico, encontramos la faceta de la alfarería excesivamente especializada para llevarla a cabo en su totalidad, teniendo en cuenta la edad de los niños.

En cambio, si damos la opción a cualquier tipo de acabado, ya antes del secado, los niños buscan las texturas adecuadas, teniendo un amplio repertorio de instrumentos, muy divertidos algunos de ellos, que dan opciones diferentes de acabado: pelo, teja, planta, etc., o también está la opción de dejar la superficie lisa.

Pueden dejar la pieza secar sin ningún añadido o bien pintarla; los niños prefieren esta segunda opción, que alfareros y ceramistas desechan absolutamente, y con toda la razón. Tenemos excesivas muestras de piezas kischts realizadas por ese procedimiento, pero cosa curiosa, no sabemos muy bien qué poder tiene el niño para no caer en la fácil vulgaridad, cuando se le deja auténticamente libre, consiguiendo piezas de una gracia enorme. Se utilizan las propias pinturas al gouache o

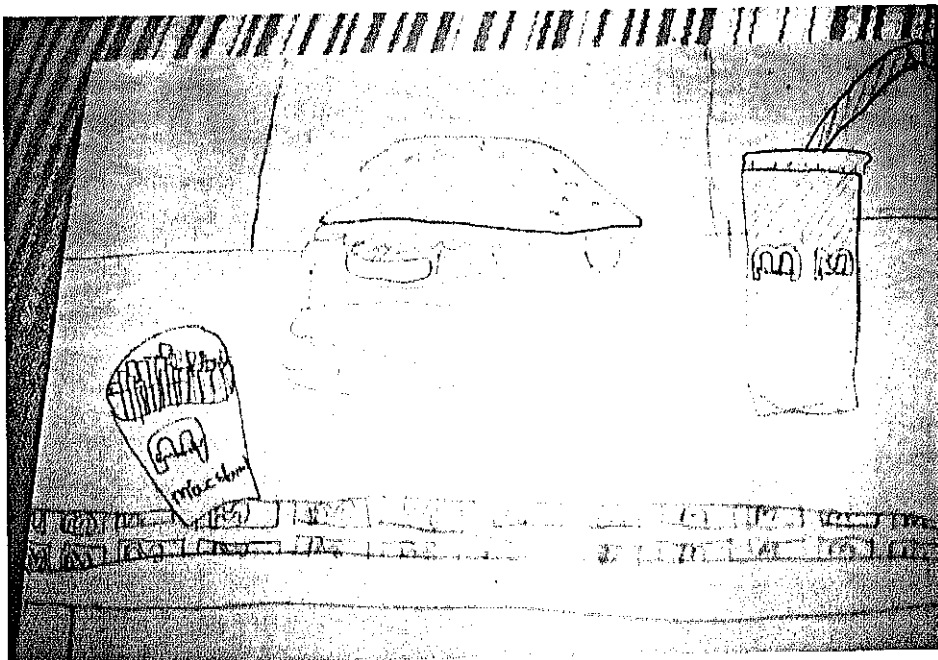
bien acrílicas, se hacen colores vistosos que luego manchan con técnica de "dripping" o buscando un cierto realismo u otros efectos plásticos.

Todo trabajo con arcilla se presta al alborozo y griterío de los niños, más todavía si no están acostumbrados a trabajar con ella. Para los niños este material es un estímulo, pero exige una mayor movilidad y una posición distinta del cuerpo; para ellos es importante por la posibilidad de hacer algo en volumen, concreto, que incluso pueda tener una funcionalidad. La impaciencia que sienten para soportar un proceso tan largo hace que sea prácticamente imposible conseguir que se queden en el Taller las piezas para fotografiarlas, pues están nerviosos por poder disfrutar de ellas o bien las tienen comprometidas para regalos; en suma, siempre hay alguna disculpa para no retener las obras.

La temática en alfarería, siempre tiene interés para el niño como elemento funcional; aparecen las piezas clásicas y elementales, de vasos, portalápices, ceniceros, y las niñas tienden a cestas y jarras. Cuando los niños están en fase más narrativa, aparecen los elementos de juego, coches, barcos, naves, tanques y demás, en los chicos, y muñecas, bailarinas, cacharritos de cocinar, elementos de adorno y casitas de muñecas, en las niñas, quienes abandonan mucho antes el interés por los juguetes e, incluso, por los elementos de bulto redondo y prefieren las placas en relieve, donde dibujan los elementos a representar. En los niños, los juguetes se van transformando en maquetas, cada vez más preocupados por la verosimilitud del elemento a representar e, incluso, de su apariencia o textura adecuada a la situación, dándose una cierta ambientación de exteriores.

Se puede observar últimamente, como dato curioso, en algunos niños la representación de temas comestibles; ya no es jugar con la arcilla para hacer unos panes, cortar rebanaditas de un supuesto fiambre, sino que ahora es algo más complejo y con un carácter escultórico, casi se podría asegurar que esta nueva iconografía son los *idolillos* de estos jóvenes: helados, polos, hamburguesas, pasteles, piezas que podrían pertenecer a cualquier artista *pop* americano de los años cincuenta. Pero, estos niños no han tenido un acceso para conocer este tipo de iconografía y, en todo caso, la influencia no sería tan directa. Lo

que sí es absolutamente similar, dada la situación consumista de estos niños, sería con la actitud crítica hacia el consumismo americano, una sociedad opulenta de sopas, anuncios y televisión. Estos muchachos, que ya a las 10 de la mañana, después de haber desayunado espléndidamente, tienen los bolsillos y su boca llena de todo el repertorio confiteril de moda, que además llevan dinero para, a media mañana comprar los bollitos de turno, con los consabidos premios de cromó o pegatina, y con quienes en la tarde ocurrirá algo similar, se observa que son niños que están en un continuo consumo. En algún caso el estímulo para este tipo de representaciones lo puede dar el propio material. No digamos si se tratase encima de plastilina, con sus colores tan sugerentemente comestibles, dándose la identificación de la forma en volumen con el objeto deseado, aunque en otros casos veremos la repetición del tema en dibujos y pinturas, como una auténtica obsesión por la comida.





Otros temas que han representado lo niños han sido las abstracciones escultóricas, composiciones de hueco y forma, aunque no excesivamente, dada la dificultad que entraña para el niño la creación de una estructura de esas características. La materia ya no es un juguete sino algo más complejo, que necesita de soporte, de apoyo, aparte de una visión tridimensional, con lo que esto supone de realización de un esfuerzo para verlo todo al mismo tiempo, o aún más en el momento de iniciar el trabajo. Surgen estas esculturas en momentos de (vacío narrativo) y siempre que el niño conoce unas técnicas mínimas para la formación de la estructura base: montar la arcilla sobre tela metálica o alambre, utilizar tabiques, u otras.

Dentro de una temática más concreta aparecen estructuras habitables, libres de conceptos, complicadas, que en pocas ocasiones han llegado enteras al final del proceso por el propio tamaño, tal y como se comentaba anteriormente, que parten de conceptos de maqueta y, a la vez, de algo utilizable.

Algo menos original e, incluso, estereotipado, pero imposible de eludir por las alabanzas hechas a la obra que recibe el niño en el entorno familiar, son las casa unifamiliares, los palomares (imitación de los antiguos palomares de Tierra de Campos, aunque no de los originales sino de las mil representaciones de ellos, que circulan por todas partes) o los castillos con lo cual se pretende en el estímulo no repetir cosas ya hechas, recordando la realidad del objeto a representar y alabarlas formas, las texturas e introducciones más personales en el trabajo.

4.4.) *Volumen de arcilla con tema sugerido: a) el mar.*

Realizado por el Grupo D. (4 trabajos).

Esta experiencia se llevó a cabo con todo el grupo para dar una visión del mar, siendo iniciada por un muchacho con su trabajo sobre una sirena, que otros entusiasmados quisieron también

realizar. Así, el tema se fue desarrollando por propia iniciativa del grupo, bajo el estímulo de las sugerencias del profesor, iniciando la idea de pintar una base que sirviera de fondo para poder componer la escena marina.

El trabajo duró dos sesiones y los objetivos fundamentales del mismo eran: en primer lugar realizar un trabajo en equipo sobre un tema concreto, dando cabida a todo tipo de interpretaciones, y en segundo, comprobar su capacidad de análisis de formas, con un material escultórico y no gráfico.

Las características del trabajo y las motivaciones fueron diversas. El tema de la sirena fue realizado por cinco niños, dos niños de los cuales le dieron un carácter a la sirena más realista, y predominando ante todo resaltar el busto desnudo de la sirena; daban diferentes movimientos o posiciones a las figuras, las colas del pescado eran simples pintadas de un verde azulado, diferente del resto del cuerpo de color carne y, con una larga cabellera rubia, tostada.

Los animales, peces, serpientes o ballenas, son continuación de trabajos que anteriormente han realizado y que están en la misma línea de formas, y de igual manera que los barcos que introdujeron en la composición, no aportan ninguna novedad, incluso la mayoría de ellos son más simples, están menos analizados.

Hubo otros niños que se dedicaron a las formas externas que iban a ambientar el lugar, como rocas u otros elementos más abstractos, lo cual no les comprometía a la realización de un examen tan exhaustivo de las formas, estando más preocupados por la manipulación de la arcilla, para después proceder a su pintado, que dará un carácter más realista o representativo.

En el encabezamiento se indican cuatro fotografías, estando extraídas del conjunto total, con lo cual se recogen bastantes más trabajos.

Volumen de arcilla con tema sugerido: b) barcos hundidos.

Realizado por grupo B. (2 trabajos).

Esta muestra puede considerarse un anexo de la anterior, dentro también del tema del mar, aunque realizada por otro grupo de niños, dentro de otro curso distinto pero que a la vez tiene una gran semejanza en cuanto a su forma de iniciación.

El estímulo partió del profesor cuando observó cómo un niño realizaba sistemáticamente el mismo tipo de barco, haciéndoselo la siguiente pregunta:

- ¿No te aburre hacer el mismo barco siempre?, ¿por qué no vacías el modelo o lo colocas en una situación distinta, por ejemplo hundido?.

Estas referencias dieron pie a una charla sobre los barcos hundidos: porqué, cómo ocurre, cómo quedan los fondos marinos con barcos hundidos, los galeotes llenos de oro, tan míticos y, cómo no, el hundimiento del Titanic, tan rico en sugerencias plásticas y de cualquier otro tipo. El tema interesó a otros niños, siempre chicos, y en cuanto el primer niño comenzó a realizarlo, fue seguido de los demás, quienes le iban observando pero que, a la vez, daban un tratamiento diferente: los barcos hundidos entre rocas muy salientes, con la proa muy inclinada y el resto bajo el agua. Dependiendo de la capacidad de análisis, se podían observar restos del naufragio, detalles del barco, oleaje, etc.. El acabado suele ser pintado, pues para ellos tiene más interés, ya que así pueden conseguir aún más efectos, al ser una de sus preocupaciones conseguir diferentes texturas en el mar y las rocas.

Los objetivos planteados en este trabajo eran: trabajar en volumen, partiendo de un tema sugerido, evitar repeticiones de trabajos que se hubieran convertido en estereotipos de sí mismos, y observar la capacidad de análisis.

El método de trabajo: se necesitaron dos sesiones, una de realización y otra de acabado con pintura de gouache, teniendo cada sesión una duración de una hora aproximadamente.

Dentro de una propuesta general de realización de trabajos libres con arcilla, se realizaron sin boceto previo partiendo de la charla antes indicada.

4.5.) *Pintura sin tema sugerido.*

a) *Clasificado en temas concretos, (32 trabajos)*

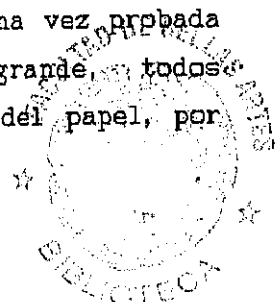
b) *Clasificado en temas abstractos, (15 trabajos).*

Realizadas por los Grupos A, B, C y D.

Entre los objetivos que aquí se plantean eran dar posibilidad de utilizar la materia pictórica con libertad, sin ningún tipo de intervención y utilizando el propio estímulo que ofrece la pintura. Pintando, no coloreando dibujos, realizando la acción pictórica basándose en el color, la materia, las texturas, las manipulaciones, etc.

El método de trabajo parte casi siempre de la propia propuesta de los niños, ya que la posibilidad de pintar con pinceles, brochas, y espátulas, no se les ofrece con facilidad. La pintura que se utiliza, en general, es gouache o témpera, y en alguna ocasión pintura acrílica, de tipo industrial. Cada color se coloca en un plato amplio y se ofrecen platos vacíos para que cada uno pueda hacer sus mezclas. El sistema de colocación de la pintura en los niños es muy problemático, ya que deben mantener los colores limpios y, a la vez, dar la oportunidad de mezclar; este sistema que aquí se plantea fue el que mejor resultado ofreció, después de probar muchos otros modos. Se colocan amplios botes de agua, no llenos hasta el borde y con base ancha para evitar las caídas, pinceles, brochas, espátulas y abundantes trapos que cada uno lleva consigo al objeto de limpiar los pinceles, hacer efectos sobre el papel o limpiar el agua que cae en exceso. Es fundamental tener previsto todo ello de antemano para que el trabajo tenga éxito.

Los soportes son variados en tamaño y en textura: cartulinas enteras, medias o cuartos, en función del espacio disponible en ese momento según el número de niños asistentes; en ocasiones también utilizan los caballetes, pero más para otro tipo de práctica, ante los problemas de escurriduras incontroladas que plantea la pintura al agua. En los primeros ejercicios los niños prefieren papel pequeño; les asusta un poco enfrentarse a un espacio vacío tan grande, pero una vez probada la fácil distribución del color con un pincel o brocha grande, todos quieren los tamaños más grandes. En cuanto a la textura del papel, por



costumbre y desconocimiento desprecian los papeles oscuros con grano, tipo papel estraza, el *fallero*, etc., que son una maravilla para pintar. Prefieren papeles muy blancos y satinados, como una malformación del gusto y desprecio por lo que parece viejo o usado, aunque poco a poco, y haciéndoles ver los resultados que se pueden conseguir, van utilizándolos. Esto parece un detalle poco importante pero que, sin embargo, tiene su importancia, puesto que si no se sensibiliza a cualquier estilo de materia, textura, color, etc., se conforma progresivamente un tipo de criterio muy limitado, que posteriormente le hará incapaz de emocionarse, por la textura de una arpillera, de una pared de ladrillo o de cualquier otra cosa simple y modesta que nos rodea y que, sin embargo poseen un tipo de belleza nada despreciable, asociando además los criterios estéticos solamente con los materiales más nobles.

Los niños, en general, con los primeros trazos que realizan y pretenden borrar, acostumbrados como están a una forma de trabajar diferente, donde el color sirve para *rellenar* formas, sólo aprecian texturas lisas, como tintas planas, más propias de una serigrafía que de una pintura. Todo ello son restos de malos adiestramientos y de haber perdido la frescura de la expresión del niño preescolar (la percepción sincrética) hacia la materia plástica; no son sensibles a los trazos superpuestos, a las manchas difusas ni, incluso, a los matices que se pueden conseguir con las superposiciones de colores; se preocupan excesivamente por la limpieza, aun en el caso que no se les esté pidiendo que respeten zonas sin pintar, y cuesta hacerles ver los valores auténticos de la pintura, siendo éso, precisamente, lo que se deja en ella del gesto propio, de la *lucha con la materia*, la huella que diferenciará a un pintor de otro, los errores en todo lo que es nuestro y que vamos dejando sobre el trabajo. Poco a poco se van identificado con esta manera de hacer; en ocasiones se plantea tajantemente pintar, así llana y casi brutalmente, pero tampoco se puede hacer un uso indebido de esa *catarsis*, que puede ser en algunos niños forzada, no entendida o no asimilada; puede ser más conveniente, y de hecho así se ha utilizado, dar a probar ese placer maravilloso de pintar por pintar, sentir la fluidez de la materia, el olor, la profundidad o brillantez del color, en suma, que lo vayan sintiendo despacio, ya vendrá después la necesidad de expresarse

con esa materia, alejando sus tensiones y preocupaciones primeras, para pasar a ese estadio de goce casi sensual, lamentablemente perdido de sus épocas preescolares.

La entrega a esta forma nueva para ellos de pintar es total; se podría contar de Miguel L, muchacho inquieto, vivaz, que entraba al Taller junto con sus compañeros después de jugar a pelota, sudorosos, llenos de vida, y corriendo a preguntar:

- ¿Dónde está el papel, dónde la pintura?, inquieto y nervioso, sin necesidad de buscar un motivo para pintar, o bien después de estar dando vueltas a una mezcla de color, gritar entusiasmado:

- ¡Qué color tan "guay"!

Todo ello ha sido una de las mayores satisfacciones de nuestro trabajo, al haber sentido el entusiasmo de los muchachos por la materia, por el color, haberles hecho recuperar esos sentimientos perdidos. En los niños se aprecia el entusiasmo, la alegre concentración en el trabajo, el uso de pinceles grandes o brochas, del agua y, sobre todo la pintura en abundancia supone en los niños un placer tan grande que la única forma de entender que no se haga frecuente uso de ello es por no haber *disfrutado* de una sesión de pintura con niños de estas edades.

Los trabajos suelen ser individuales, habiendo pocas influencias entre ellos; no obstante, cuando algún muchacho descubre una posibilidad nueva de utilización de la materia, dripping, veladura, etc., a continuación todos quieren probar.

En general, todos los niños asimilan rápidamente los aciertos que van encontrando y a continuación se estancan, no quieren arriesgarse a nuevas aventuras; cuando a un niño se le observa que hace un uso indiscriminado y aburrido de esos logros, digamos de modernidad, se convierte en algo tan estereotipo como "el pato Donald". Se procura no abusar de ello, bien haciendo otro tipo de sugerencias por medio de la palabra, ofreciendo la posibilidad de una técnica mixta, una nueva herramienta, etc., o bien, cortando sana y llanamente:

- Basta ya, es muy aburrido.

Siempre como es lógico en el momento oportuno y sin dañar la sensibilidad del muchacho.

De los cuarenta y siete trabajos recogidos, treinta y dos tienen un tema concreto y los otros quince son abstractos.

Dentro del tema concreto no aparece casi nunca, salvo uno, algún tema que exija unos análisis de elementos, propio del material utilizado. Paisajes amplios de pincelada, árboles, la mayoría idealizados, utilizando el color con libertad, no constreñido a una realidad estereotipada. Temas del espacio, influidos por los medios de comunicación, más utilizados en los chicos, pero reinterpretados, barcos, temas de figura humana, en especial cabezas, o algún pretendido retrato familiar, donde impera más el procedimiento que el retrato en sí.

Respecto del grupo de pinturas abstractas se distinguen varios grupos: el grafismo, utilizando el pincel, con varios colores, donde aparece un tipo de garabato, que no tiene nada que ver con los garabatos de etapas primeras; el grafismo sobre mancha de color; el grafismo con los huecos pintados; la pintura utilizada con los dedos, después de haber sido aplicada con brocha, jugando con un exceso de materia; el dripping, con pintura acrílica espesa y brillante muy, atrayente a los niños, quienes aunque guardan la semejanza con la técnica, existen diferencias en cada uno; el salpicado o dripping, sobre alguna forma e incluso la utilización de alguna palabra; la mancha de color pintada y vuelta a pintar, resultando al final algo sucia, aunque pueden salvarse algunas, y donde el niño ha dejado algún color más visible, que lo hace tener una cierta estructura compositiva, siendo esta forma de hacer bastante frecuente al comienzo, debido al placer que representa dar sucesivas capas de color, uniendo los colores en el soporte y no en el plato, dándose ocasiones en que se interrumpiría el proceso para salvar el trabajo, pero se cree que es más interesante dejar que el niño siga en su acción placentera y vaya por sí solo descubriendo todo lo que pasa en total libertad, aparte de que sería una intervención que posiblemente el niño no entendiera y, por nuestra parte, ciertamente impositiva, y lo más correcto puede ser hacerle observar lo ocurrido y reflexionar juntos. De todas maneras, lo que hace un niño es absolutamente imprevisible con respecto a lo anterior; en ejercicios que por su desarrollo se piensa en lo peor, sorprendentemente, el niño los da un giro y consigue un recurso, casual o no, nunca se sabe, convirtiéndolo en algo magnífico. Cuántas

veces los profesores no habremos estropeado trabajos por intervenciones inoportunas y fuera de lugar, hechas de obra o palabra, ante la mirada interrogante del niño.

Se han observado niños que dibujando son minuciosos y que al pintar libremente aparecen formas opuestas a sus dibujos, al tiempo que una deshibición enorme, siendo en las dos facetas enormemente sinceros y estando plenamente satisfecho de sus trabajos.

Con niños de trece y catorce años, no acostumbrados a este tipo de trabajo, con esa mala formación e información en la escuela y en la familia, se suelen tomar estas actividades a broma, no estando relajados ni con actitud sincera, dando por resultado unos trabajos muy pobres, amanerados y rígidos. ¿Serán muchachos perdidos en este campo plástico?. Sería necesario un mayor acercamiento, más profundo, una información adecuada, con la posibilidad de ver arte en vivo y allí discutir, si es preciso, sobre el proceso de realización de la obra de Arte. También sería importante tomarse la actividad muy en serio y es otro de los inconvenientes de no ser una asignatura y asistir al Taller de forma voluntaria, de ello son más culpables los padres, quienes realmente son los que influyen en sus hijos, ya que en muchas ocasiones sorprende con qué falta de respeto tratan los ejercicios de sus hijos y la falta de criterio para dar una valoración correcta. Este problema parte del sentimiento que produce en la mayoría, el Arte; totalmente mitificado, son incapaces de tener un juicio sensato sobre el mismo, no sabiendo diferenciar lo que es una obra de Arte, universalmente declarada, que no ofrece duda, y lo que son las libres expresiones plásticas de unos niños o de muchos adultos, mal llamados *artistas*, que van por la vida sin ninguna pretensión, haciendo honestamente lo que creen que pueden o deben hacer, siendo de ello culpable también el detestable comercio del Arte, que tanto malforma a la sociedad.

Con ello, la mayoría de los padres o creen ver unas facultades extraordinarias y sublimes en sus criaturas, o todo lo contrario, que su trabajo es deleznable e indigno. Esos criterios que el niño va asimilando y enseguida los comparte, causan unos problemas de inseguridad, o por contra de confianza excesiva, que en el preadolescente

y, más todavía, en el adolescente, fomentan la ya inestable situación emocional.

De ahí que en el método que se ha estudiado, su mayor interés, se centra en una necesidad de puesta en marcha desde un principio, desde que los niños accedan a preescolar, sepan sus profesores la metodología que se va a utilizar en todo el proceso expresivo del niño, para actuar en consecuencia y así, sucesivamente, con todos los profesores de los diferentes ciclos. Es necesario planificar una actuación, global, pensando en todos los cambios que se desarrollan en el niño y no crear abismos entre un paso y otro, sin esperar a que aparezcan los síntomas más fuertes, pues la solución al problema será más difícil y costosa.

4.6.) *Collage y Decollage. (Técnicas Mixtas).*

Realizadas por Grupo D. (13 trabajos).

Los objetivos del ejercicio son: componer con papel, sin dibujo previo, sensibilización de texturas con el collage y el decollage y hacer ver las posibilidades plásticas del despegado del collage, apreciando la forma dentro de la aformalidad.

El método de trabajo es muy simple: el collage no es una novedad en los niños puesto que desde preescolar están acostumbrados a su utilización, si bien en un principio con aplicación a conceptos de textura y de manipulación táctil, fundamentalmente; más adelante, en su utilización como color, aplicado como teselas, o bien según planos más grandes de color, aparte de la excesiva utilización de otros materiales, tales como legumbres, pasta, botones, textiles, etc., que al no ser seleccionados, constituyen un abigarrado trabajo, más parecido a un muestrario de tienda de comestibles que a una obra plástica, en la mayoría de los casos. La utilización como color, con un dibujo previo, obliga a salirse de los contornos del dibujo, lo que causa una frustración enorme y, a la larga, un desinterés por esta técnica.

El planteamiento que se hace en el Taller es el de un uso libre de formas, colores y texturas, con papeles u otros elementos,

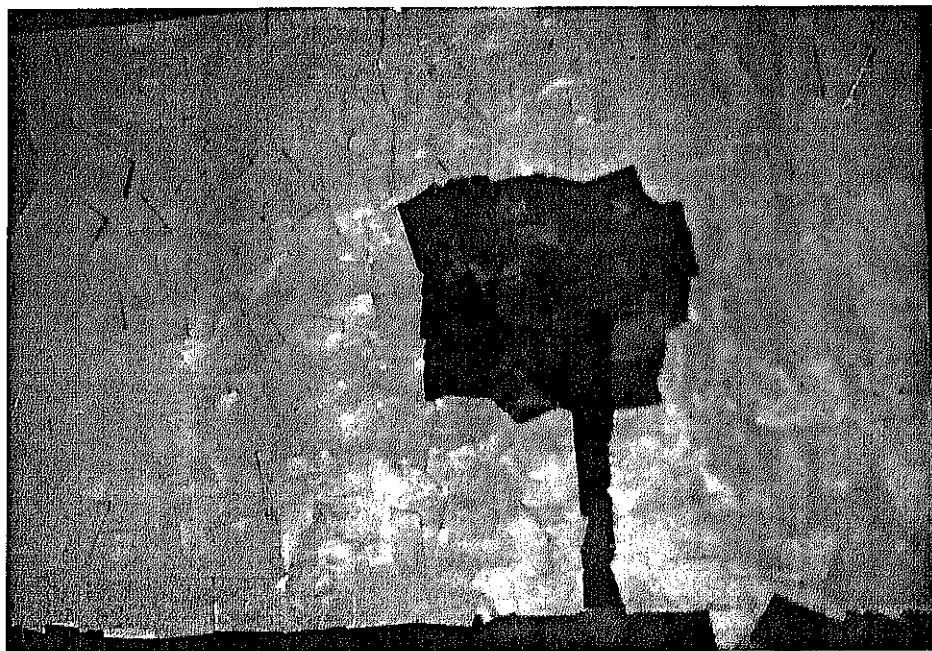
siempre que exista una cierta relación o armonía entre ellos, pero prefiriendo utilizar los menos elementos posibles con el fin de realizar una composición del tipo que sea, olvidando que hay un esquema previo de forma y de dibujo. Por lo tanto, el niño se ve obligado a realizar un esfuerzo mental para encontrar las formas y los huecos. El ejercicio de collage no suele gustar mucho ya que es un procedimiento algo engorroso: el pegamento por un lado, la brocha, los papeles sueltos que se pegan a la brocha por otro, necesitándose un espacio limpio y, sobre todo, tranquilidad, influyendo bastante el hecho de ser un ejercicio muy repetido en la escuela. No obstante se introduce de cuando en cuando, por practicar el juego compositivo de cambio, corrección que se puede realizar antes del pegado, dando así diferentes posibilidades de composición.

Se ofrecen tamaños de un cuarto de cartulina y los diferentes papeles que se irán introduciendo están dentro de una gran caja a la cual todos tienen acceso y que ellos mismos van seleccionando; la cola se distribuye por zonas y a cada niño se le ofrece un pincel después de que hayan hecho la composición con los recortes. Se ofrece también la posibilidad de rasgar o cortar el papel y casi todos tienden al recorte, pues les ofrece una mayor seguridad, influyendo en ello la costumbre.

En ocasiones, cuando el niño quiere precisar, se le da esa posibilidad de acabado dando algún toque de pintura o rotulador, cosa que les suele interesar bastante.

Como comentario adicional a cuanto ya hemos dicho, se estima importante realizar una reflexión sobre dos trabajos de Daniel H., niño perteneciente al Grupo C y D. Estos dos trabajos fueron realizados cuando estaba en el segundo de los grupos correspondiendo por tanto al curso 1987-88, cuando Daniel tenía entonces nueve años. Ambos pertenecen a la misma época y tienen el mismo tema: un plano de suelo, un árbol y el sol. El primero está realizado en la escuela y en su composición se utiliza papel charol, cortado imitando teselas, pero no siguiendo la disposición de un mosaico, muy limpio y ordenado de composición y de factura; utiliza el color de forma estereotipada, despreocupado de matices, frío y con poco interés, ya que no expresa nada relevante de la personalidad de su autor, estando muy comedido, ya que

posiblemente le dieron pautas muy concretas para su realización. El segundo trabajo, con el mismo tema, está más sucio e incluso desordenado estimulado el muchacho por la utilización del material de forma libre, según los criterios de quien hizo realizar el primero, aunque aporta una cantidad de datos, acerca del dinamismo, de la sensibilidad del color y de la forma, que hacen este último collage mucho más interesante y original que el primero.





El trabajo de decollage, suele ser más apasionante para el niño, pues realiza una operación de collage previa, muy despreocupada, utilizando casi al azar los elementos y materiales para componerlo. El esfuerzo imaginativo y mental viene después, siendo aquí el proceso a la inversa, en el momento en que tiene que hacer la selección de lo que va a quedar o a desaparecer. Se pueden introducir otros materiales, e incluso realizar técnicas mixtas. Los niños con menos edad y que se encuentran en una etapa más narrativa, pueden tener el peligro de perderse en esta experiencia; las primeras veces por no encontrar formas, y resultar el trabajo muy disperso, teniendo que intervenir el profesor para ayudarlo a través del estímulo y comentando con él qué parte podríamos rescatar de alguna manera.

Uno de los estímulos que han sido muy útiles respecto a trabajos de collage o a temas en que se observaba una cierta frialdad en el muchacho, era recurrir a la utilización de algún material que lo adjetivamos como mágico, alucinante o lo que se quiera, para dar con mucha pompa un toque espectacular; puede ser una pintura de spray, una pintura dorada o plateada, que utilizadas con prudencia, entusiasma a los chicos y además mejora en ocasiones realmente los trabajos.

4.7.) Esculturas y relieves de material de reciclaje.

Realizado por el Grupo B. (13 trabajos).

Uno de los objetivos de este trabajo consistía en poder estimular o motivar mediante el uso de material de reciclaje o deshecho, aunque sólo fuese de apariencia, ya conocido de antemano el rechazo hacia lo viejo o usado ya comentado anteriormente cuando nos referíamos al papel. Otro objetivo era el realizar volúmenes con un material distinto a la arcilla y hacer ver las posibilidades estéticas de un material aparentemente inservible, intentado también sensibilizar a través de formas y texturas distintas.

El método de trabajo empleado en éstas han sido dos experiencias realizadas en tiempos similares, con dos grupos diferentes de edad, discurrió del siguiente modo. Se dedicaron dos sesiones completas para la realización, partiendo de un material que estaba en el Taller y al que todavía no se le había encontrado ninguna utilidad: unas tablas gruesas que en un tiempo habían sido peldaños de una escalera de estructura metálica. Esto iba a servir de soporte, junto con otros elementos diversos, como botes de plástico, manguera de goma de bombona de butano, cartones y cajas de distintos tamaños y un montón de elementos de ferretería, como bisagras, tuercas, tornillos, etc.

Al explicar en primer lugar a los niños más mayores (grupo B) la propuesta de utilización de esos materiales, no les gustó en absoluto, ya que ellos no veían más que cosas viejas y poco atractivas, suponiendo un esfuerzo imaginativo muy grande ver la posibilidad de aprovechamiento, al no aparecer el incentivo superficial de un material de trabajo nuevo y *brillante*. Cuando se explicó más detalladamente en que podría consistir el trabajo y la necesidad de utilizar herramientas del tipo martillo, tenazas, alicates, clavos y manipular abundantemente, sin necesidad de buscar cosas concretas, tan sólo conjugar una serie de materiales diversos sobre la gruesa tabla, a ver qué pasaba, indicando que a continuación aplicaríamos una pasta para que se endureciera, si fuese necesario, para a más tarde pintarse con unas pinturas maravillosas de colores brillantes y cubrientes, y al final se darían unos toques con pintura de spray, que ellos podrían usar, la actitud del primer momento había cambiado.

Los niños comenzaron a observar más detenidamente los materiales que disponían, seleccionando aquello que más les gustaba, y lo más curioso es que comenzaban por elegir la herramienta, sin saber de antemano si les sería necesaria. Comenzaron luego con objetos pequeños, cajas, bisagras, tuercas; no se atrevían a coger elementos grandes, la goma de butano la despreciaban, lo mismo que las hueveras de cartón, hasta que uno de ellos comenzó a utilizar un trozo de la goma, descubriendo ante el grupo las posibilidades que tenía. De repente, todos acudieron a por ella, disputándosela acaloradamente, y a partir de ahí

comenzaron a descubrir un montón de ideas en relación a todo lo que encontraban, sin tener problemas con los tamaños.

Había materiales que no se podían unir bien, a no ser que se utilizase una fuerte cola, incluido el tiempo reglamentario de espera, cosa que para los niños era un martirio, pues en ese momento estaban en una ebullición de propuestas, de trabajo, y de dinamismo. Para evitar desilusiones y fracasos se utilizó, con gran éxito, una grapadora de pistola, manejada por el profesor y que apoyaba las fusiones imposibles de sujetar; otro aliado magnífico para estos casos fue la cinta de embalaje adhesiva, de fácil uso y gran adherencia.

Los trabajos eran individuales, salvo dos niños quienes vieron rápidamente la posibilidad de unir las dos tablas y construir una pista para coches de juguete, con rampa de lanzamiento incluida, entendiéndose perfectamente en su trabajo.

De los dos grupos a quienes se había planteado, el segundo, integrado por niños de cuatro a ocho años, fracasó casi totalmente, pues los niños no entendían nada, como, por otro lado, cabía suponer, y el estímulo del material, para ellos más sencillo, ya que se utilizaban únicamente papeles, no era suficiente y no intuían la posibilidad de hacer cosas con aquéllo. Los niños permanecían quietos y en silencio, sin saber por donde empezar; se insistió para que lo arrugasen, lo rompieran como quisieran, lo hicieran bolas, churros, dobles; al final, no se obtuvo respuesta, porque les faltaba el estímulo temático, la función de qué contar con aquéllo. Más adelante, unas niñas decidieron hacer figuras con papel:

- ¡Una boda!, dijo una de ellas.

Pero eran tan grandes que se caían constantemente a pesar de la pasta endurecedora. Para estos niños, el atractivo del trabajo llegó cuando se pusieron a pintar; hubo entonces una mayor participación y entusiasmo, aunque algún niño, que había hecho su escultura partiendo de una caja con sucesivos revestimientos, habiéndose creado con ello unas oquedades de forma casual, de pronto descubrió las posibilidades funcionales de su "artefacto"; más adelante su madre comentó que era su juguete preferido, convirtiéndolo sucesivamente, en garage, en casa de muñequitos, cueva de los indios y demás que se le fuese ocurriendo.

Con todo ello, hemos podido darnos cuenta de que los niños, cuando utilizan la expresión plástica como medio de expresión personal, con su carácter narrativo, no se puede distraer con excesiva preocupación por los elementos plásticos e, incluso, sin que no les motive en absoluto, creando un problema con su utilización. Otra cosa es plantear un trabajo con una función definida muy concreta: por ejemplo, vamos a realizar una casita para las muñecas, un garage, o unas montañas para un belén, siendo esta posibilidad muy interesante por el acercamiento que pueden tener de manera física a materiales de texturas y condiciones diferentes.

En relación con lo anterior, comentaremos cómo en otra ocasión se hizo un trabajo con niños pequeños, para sensibilizarles por medio de las texturas y necesitando un tema para ello, se nos ocurrió plantear el de las "Montañas Rocosas", dando mucho énfasis a la palabra "rrrrrokkosasss", que siendo esta palabra tan sugerente, de forma inconsciente traía a la memoria un mundo de relieves, añadido a todas las imágenes de la filmografía que continuamente ven los niños por Televisión. Se entusiasmaron con la idea y comenzaron a arrugar, estirar, enrollar el papel, luego lo pegaron y más adelante lo pintaron, dando una variedad de colores en tierras. Lógicamente, ello sirvió para incidir en la necesidad de un tema, en ese afán de contar en el niño, pero de contar algo que él conoce, y que tiene relación con su mundo afectivo. Junto con lo anterior se encuentra, por supuesto, todo el repertorio de imágenes que desde muy pequeño viene recogiendo a través de televisión y vídeos, actividad a la que dedica una gran parte de su tiempo, aunque de esta situación, parece ser, que el educador, en general, no se entera y se desaprovecha mucha de la información y conocimientos e, incluso, estímulos, que se pueden utilizar a través de esos medios. No es necesario llevarlo al aula sino simplemente recoger aquello que los niños acostumbran a ver.

Siguiendo con el grupo primero, las esculturas o elementos de juego pasaron a la fase de pintado, eligiendo la mayoría colores vivos. La pintura era acrílica, fluida y muy fácil de extender, sin apenas hacer mezclas, únicamente lo que pudiera surgir del encuentro sobre el soporte de varios colores. No había preocupaciones por limitar las zonas de color; simplemente se cubría al secarse con rapidez y se

introducían salpicaduras o daban algún toque intuitivo de otro tono. Como ocurrió con el grupo de pequeños, también éstos se entusiasmaron todavía más con el proceso de acabado de sus esculturas. Para el niño siempre es apetecible pintar sobre superficies grandes y más, si hay volumen, a esto se podría añadir el placer de cubrir elementos viejos y de aspecto agrisado con esa capa brillante y maravillosa de color fresco como es la pintura. Con ello nos viene a la memoria un libro, leído después de realizado este trabajo, de Gillo Dorfles, titulado "Imágenes interpuestas: de las costumbres al Arte" y que en su capítulo "Pintar persianas a pesar de Lévi-Strauss", dice así:

"Mientras pintaba las puertas, mientras recubría, por ejemplo, de "verde persiana", una superficie que había sido marrón o rojiza, resurgían en mí aletargadas exaltaciones cromáticas que me habían fascinado en tiempos. Volví a experimentar una sensación inolvidable de transformar en color una forma, de hacer vibrar un color cuya imagen debe nacer y encenderse. Naturalmente, mi primer impulso era alternar las superficies verdes con las rojas, creando molduras fluctuantes donde los dos colores convivieran y se enfrentaran; o dejar que salpicaduras y manchas de pigmento construyeran por su cuenta esas vertiginosas madejas que el tachismo nos había hecho apreciar.....no era posible, sin embargo; el tono debía ser uniforme....." (Dorfles, 1989, pp. 43-48).

El párrafo de este libro expresa ampliamente el sentimiento que se hace paralelo al de los niños cuando pintaban sus esculturas y es un sentimiento auténtico de artista plástico, de alguien que ama la materia.

Los niños daban simplemente una mano de pintura, pero como es difícil calcular la cantidad exacta para cubrir una determinada área, gracias a ese error consiguen los niños una inmensa cantidad de matices, puesto que al mojar de nuevo el pincel en pintura, el color ha cambiado ligeramente debido al contacto con otros colores o al estar más diluido en agua o por estar el pincel sucio, el niño se sorprende al principio con esto y un poco se disgusta, pero al percibir

el entusiasmo del profesor, por lo variado y bonito del color, animándole a que siga, se le olvida y sigue con su tarea encantado.

Como ya se comentaba en el trabajo del collage, es muy efectivo y estimulante ese maravilloso toque final de un material poco usual, al que se le impregna de unos valores extraordinarios; en este caso fue aplicando la pintura en spray, que se tuvo que controlar, al convertirse en excesivo juego.

4.8.) Grabado, linóleo, sin tema sugerido.

Realizado por el Grupo B. (8 trabajos).

El objetivo primordial era dar a conocer una técnica de grabado, en este caso utilizando las planchas de linóleo, por su mediana dureza y aguante en posibles tiradas. Otro objetivo a conseguir, era realizar el trabajo en equipo, para que se organizaran por sí mismos, para un trabajo que exige pulcritud, limpieza y orden. Y, en tercer lugar, estimular a través de un nuevo procedimiento y material, cómo se debía valorar la minuciosidad y el método en el trabajo.

El ejercicio se inició explicando a los niños qué es un grabado, de qué fases consta, los tipos de planchas, el proceso de grabar, el entintado, la prensa, etc. Siempre permanece un poco confusa la idea de los procesos a la inversa, es decir, aquello que, en la plancha está a la izquierda, después queda a la derecha las letras se sitúan al revés etc. Por lo tanto era importante hacer algún ejercicio previo utilizando el procedimiento de proceso indirecto, o falso grabado, con gouache y tinta china, explicando que lo que se pinta es lo que queda blanco o vacío y lo que no se pinta quedará negro; mientras se van secando las capas de pintura y tinta, se realiza los dibujos que luego pasarán a la plancha de linóleo, siendo necesario repetir incesantemente que no realicen detalles muy pequeños, ya que es muy costoso dejar las líneas en negro de la plancha al tenerse que rebajar ambas partes de la línea, por dentro y por fuera.

Los niños lavan su trabajo de proceso indirecto, y reciben una grata sorpresa cuando descubre algo diferente a lo que ellos han realizado y entonces aprecian lo que significa invertido.

Una vez dispuesto el dibujo y pasado a la plancha con las pequeñas gubias o cuchillas, se comienza a rebajar. La excesiva prisa hace cometer torpezas, produciéndose alguna cortadura; pero incluso ésto hace que el trabajo y el esfuerzo sea más valorado y apasionado, aunque haya que vigilar continuamente las posturas y el manejo de las gubias. Es importante recordar que este tipo de ejercicio sólo se puede poner en la práctica con grupos bastante reducidos y a partir de los ocho años de edad.

Al ser un proceso lento y minucioso se puede alternar con algún otro tipo de actividad, o aprovechar para acabar algún otro trabajo. Esto es importante pues así se evita la ansiedad que produce el querer acabar el grabado y también da tiempo a que todos los niños terminen dentro de un plazo aproximado, ya que cuando se comienza a entintar todos los niños quieren mirar y estar en ese lugar, con lo cual, de repente, los que han quedado rezagados han terminado sus planchas:

- Es así como yo lo quiero, me gusta más.

Suelen decir, cuando un minuto antes deseaban concretar alguna cosa.

Entonces se organiza el equipo, en fila y sobre una mesa amplia, o varias; uno entinta, otro coloca el papel en una base con testigos, otro coloca la plancha sobre el papel y así sucesivamente. El descubrimiento del rodillo les encanta y hay que dejar un buen espacio a las pruebas que continuamente hacen. El ideal de la impresión sería un tórculo, o al menos una pequeña prensa; en este caso, al no tener ninguno de los dos medios, hemos utilizado una botella como rodillo. El momento culminante llega ahora y es precisamente cuando se debe exigir tajantemente la limpieza de las manos, ya que después de tanta prueba, al levantar el papel de la plancha, lo cogen descuidadamente y tan rápido, que sin darse uno cuenta, aparecen unas hermosas huellas de dedos, que lamentablemente tiran por los suelos, el esfuerzo realizado.

Si se utiliza una tinta al agua los niños pueden cambiar de color después de lavar la plancha, o bien hacer las tiradas

que ellos quieran introduciendo variantes, a través de cambios en el grabado o introduciendo elementos extraños a la hora de estampar.

El producto final siempre produce sorpresa por la aparición de elementos no esperados, por la textura, o la inversión de los elementos, e intentan siempre hacer muchas pruebas, pues es un trabajo entretenido, con aspectos muy diferentes, con manipulación de materiales y con una colaboración del equipo de forma regulada y ordenada.

De los temas de estampación se podría citar la realización de monotipos, que en varias ocasiones se hicieron, pero de los cuales no se aporta referencia gráfica. Este procedimiento es muy interesante por la rapidez de ejecución, exige también una pulcritud y precisión en la estampación y es muy atractivo por la variedad de colorido que se utiliza. Se realiza pintando con óleo, preferentemente, o pintura acrílica en una superficie no porosa, como el cristal o la formica, y aplicando inmediatamente el papel que se frota con la mano para que se quede impregnado de la pintura, o bien sin frotar si hay bastante materia.

Otro procedimiento interesante es la utilización de porexpán (poliuretano expandido) como plancha de grabado, en forma de pequeños tampones, que también son útiles para realizar elementos seriados, como ventanas, frutos, etc., con cualquier tipo de pintura o técnica mixta. El porexpán, grabado con un punzón caliente, deja unas incisiones más o menos profundas, y entintado con rodillo es otra plancha magnífica por su blandura y facilidad de trabajo, no necesitando ni prensa ni rodillo, ya que la suave presión sobre el papel es suficiente como para producir la estampación.

Ahora bien, puesto en práctica este sistema, resultaba tan excesivamente divertido puesto que las lamparillas de alcohol que calentaban los punzones sirvieron para eran tan atractivas quemar totalmente los punzones, derritiéndose los mangos de éstos totalmente. Es una lástima que los niños no estén acostumbrados a trabajar en laboratorios en las clases de Ciencias, o que las clases sean siempre, o casi siempre, tan teóricas y no prácticas, ya que cualquier

elemento que puede ser común, es de una novedad tan extraordinaria, que distrae toda actitud expresiva que necesita de una mayor concentración.

Como producto final se podrían presentar los punzones quemados y reblandecidos en sus mangos, como elementos volumétricos manipulados, más que las planchas y las estampaciones sacadas de esas planchas, aunque ese no era el objetivo del trabajo.

Quizás podría comentarse en este momento otro fracaso por exceso de manipulación, que fué la realización de un encausto, partiendo de las ceras tan conocidas y utilizadas por los niños, fundidas al baño María para trabajar en caliente con la espátula. Fue tan divertido que, de modo similar a como antes nos referíamos a los punzones, ahora pudieran ser las espátulas embadurnadas o los botes de cera derretida, pero no los ejercicios que pretendíamos y era de lo que realmente se trataba; por tanto, al no cumplirse el objetivo, se puede contabilizar como un cierto fracaso.

4.9.) *Pintura libre con estímulo del material sugerido y dirigido a través de propuestas de ejercicios diferentes: goteos, búsqueda de texturas, pintura con los dedos, simetrías.*
Realizado por los Grupos B y C. (14 trabajos).

Dentro de los objetivos que se planteaban con este ejercicio estaban: la utilización del material de forma diferente, imaginar formas abstractas, directamente, y formas concretas, a partir de la mancha, habilidad de ejecución y precisión, sensibilizar a partir de las nuevas texturas y el descubrimiento de las texturas de nuestro entorno.

Método de trabajo: cuando los niños han pintado libremente, se puede observar en ocasiones repeticiones en el gesto, en el color, o en el tema. Se pensó buscar un procedimiento según el cual se planteasen nuevas posibilidades que el niño pudiese descubrir con la materia.

Para ello, se eligieron cuatro formas diferentes: los goteos de la pintura sobre papel, la búsqueda de texturas a través de la

técnica de frottage, pintar con los dedos y las simetrías aleatorias que aparecen cuando se dobla un papel impregnado en pintura.

Los goteos. Sobre soportes de papel, tamaño cartulina, y con pintura acrílica, ya que tiene una mayor fluidez, a la vez de poseer consistencia, han dejado caer la pintura, intentando buscar una organización cualquiera y sin que intervenga ningún otro elemento para extender (pincel, espátula, dedo). Al principio, costaba un poco controlar la caída de la pintura pero, poco a poco, y a partir de sugerencias que se iban formando, se conseguía crear un orden del tipo que fuera. En esta prueba excitante para los niños es fundamental establecer un orden de trabajo y conseguir suficiente espacio, junto con una buena disposición de los materiales, limpieza y una tranquilidad en la ejecución.

El segundo ejercicio consistía en hacer lo mismo que al principio pero pudiéndose utilizar la espátula; entonces podían aparecer al comienzo, *corridos o extensiones barridas*, partiendo de la forma básica creada con el goteo, apareciendo más adelante temas concretos, ejecutados, claro está, de una forma distinta a cuando se utiliza otro tipo de procedimiento.

Se trabajó durante una sesión, con sucesivas pruebas, ya que es un trabajo muy rápido de ejecución y no presenta mayor dificultad que el espacio suficiente para poder ir dejando los trabajos realizados bien extendidos, y la necesidad de abundancia en el papel, puesto que al principio es importante que se ejerciten en la libre caída de la pintura.

Indudablemente este trabajo trajo como consecuencia una mayor apertura a probar nuevas técnicas sucesivas y, por supuesto, un gran entusiasmo en los muchachos.

La pintura a dedo, que tan ampliamente se desarrolla en la escuela en etapas de preescolar y que, normalmente, no presenta trabajos de interés, pues a pesar de la libertad que exige esta técnica, aparecen los trabajos casi exclusivamente ceñidos a las estampaciones del dedo, se pudiendo detectarse en esa actitud un miedo a mancharse o a

realizar un juego de gestos y movimientos. También se utiliza esta técnica en función de un tema concreto dado por el profesor.

En el Taller se utilizan, un único dedo, varios dedos, una mano o varias, como quieran, plano/a, de perfil, etc., para poder no sólo estampar, sino arrastrar, arañar, fundir o lo que se les pueda ocurrir. Para tratar un tema concreto o para pintar sin más, sobre un soporte blanco o de otro color, que a veces es más sugerente, el papel tiene que ser satinado para que la pintura no se absorba tan rápidamente. Se utiliza pintura de gouache, siendo trabajos muy rápidos de ejecución y bastante limpios, además de muy placenteros.

La búsqueda de texturas, es un ejercicio muy válido para la ocupación de tiempos cortos dentro de la clase y de gran interés para el muchacho y, por supuesto, con grandes posibilidades para sensibilizar a partir de las experiencias de percepción táctil y descubrimiento de las diferentes *pieles* de las cosas que nos rodean, a las cuales no se les presta excesivo interés. Además, el poder de la imagen es tan fuerte que lo táctil siempre queda relegado, a un segundo plano, siendo, sin embargo, fundamental para poseer un mayor conocimiento de las cosas. Se podría proponer como un trabajo más completo y profundizar más en un objeto o forma concreta, haciendo preguntas del estilo: ¿cómo es?; dibujándolo, ¿qué aspecto externo tiene?; recogiendo su textura, ¿de qué color es?; pintándolo, ¿cómo se llama?; realizando una frase, un texto completo o una poesía, ¿cómo suena?; buscando todas las formas sonoras posibles con el objeto, que se podrían utilizar para la realización de un ritmo o melodía. El problema de un trabajo de este tipo, que no se ha puesto en marcha de una forma tan exhaustiva, por creer que resultaría excesivamente largo para que el niño, quien máxime pierde interés en el proyecto a la primera manifestación de dicho objeto, teniendo en cuenta que en el Taller se trabaja de una manera muy cercana a los intereses del niño, aunque puede ser un buen tema de trabajo en la escuela, ya que el objeto sería un elemento globalizador de muchas materias, que por supuesto en el Taller no se trabajan al no ser de su competencia, y la actitud del niño podría ser muy diferente, al distinguir perfectamente por sí mismo entre la dinámica del trabajo del Taller y la escuela.

En este apartado se podría comentar otra experiencia realizada en el Taller, con este mismo carácter de búsqueda de texturas aplicada al volumen. Los niños estaban realizando trabajos con arcilla y se pensaba realizar un vaciado de escayola. Era un buen momento para buscar los elementos más diversos y presionar con ellos sobre la placa de barro: se introdujeron los dedos, tijeras, tornillos, pinzas de la ropa, tarugos de madera, piedras, etc. Y como había ocurrido ya anteriormente con los trabajos de escultura con material de reciclaje, los niños más pequeños iban organizando todas las huellas para dar forma a una cabeza, un cuerpo o cualquier objeto concreto, mientras que los niños más mayores simplemente realizaban esas huellas sin más. El proceso de vaciado es emocionante, y que si sale bien, a los niños les entusiasma poder ver la forma de sus deditos en escayola o todos los objetos que han dejado la marca sobre el barro, que ahora aparecen intactos. Pero sabemos que para conseguir una buen vaciado es necesario que se hayan construido unos tabiques que eviten se salga la escayola y, sobre todo, que estos tabiques estén bien colocados, lo cual obliga a una preparación muy minuciosa, que el profesor tiene que revisar. Mientras tanto se tiene que encargar de amasar la escayola con cuidado de que no se hagan grumos y no fragüe muy rápida. Este ejercicio se realizó durante dos jornadas y apenas se pudo recoger un único documento del trabajo.

Los trabajos de simetría, (Test de Rorschard) son interesantes por las posibilidades imaginativas que posee. Es un ejercicio que se puede poner en práctica en un tiempo corto, cuando se ha acabado un ejercicio o bien en momentos que ha quedado sin utilizar bastante pintura. En general, los niños lo conocen, pero al ejercicio le hemos añadido una segunda fase, que es lo dá un mayor interés. En una hoja que previamente se dobla por la mitad, se introduce pintura de un color o varios, de forma aleatoria, en una de sus caras, se une con la otra cara y se presiona, quedando una estampación similar en el otro lado. Hasta aquí el proceso es de todos conocido, incluso por el uso que tiene en psiquiatría, como base de un test que se realiza a través de lo que se ve en las manchas resultantes de la estampación, si bien para ello se utiliza la tinta. El proceso en nuestro caso es igual, al niño se le pregunta que

ve en esas una o dos manchas; puede ser un antifaz o máscara, una mariposa, un murciélago, árboles, plantas, todo tipo de cosas, puesto que cada niño ve en su ejercicio cosas diferentes y siempre ocurre que cada uno interpreta cosas diferentes de un mismo trabajo. Entonces, para definir mejor ese elemento, y si le hace falta se añade lo necesario para su mejor reconocimiento, pintando con abundante materia en una de las caras y se procede a la estampación de la otra cara.

Es un trabajo que, en general, gusta a los niños por la rapidez, la sorpresa y la aleatoriedad de lo que suele salir. Además resulta uno de los mejores medios para establecer una visión sincrética, obligando primero a realizar una síntesis en el acto de reconocer lo que es y, segundo, hace una síntesis para definir el detalle específico para su mejor definición. Como este ejercicio hay muchísimos más a los que se pueden aplicar estos criterios de visión sincrética, partiendo de la forma abstracta hasta su concreción; la observación de masas, como las copas de los árboles en un bosque, las nubes, los perfiles de las montañas, las manchas sobre la pintura de una pared. En sus pinturas aparecen con mucha frecuencia los cambios de contenido a partir de la sugerencia de la forma que se ha realizado de manera casual, desde los garabatos con nombre del preescolar, pasando por los dibujos de la etapa preesquemática, hasta los primeros esquemas y organizaciones espaciales. Por lo tanto, tendríamos que resaltar esta pérdida de la capacidad de cambio en el aspecto formal, ante la pérdida de la visión sincrética.

4.10.) *Dibujos a lápiz sobre temas propuestos: nubes, manos, cajas, montañas.*

Realizados por el Grupo D. (26 trabajos).

Este ejercicio se ha puesto en práctica en el tiempo destinado al dibujo, que se realiza al comienzo de la jornada, cuando se ha observado alguna dificultad a la hora de hacerlo con un tema libre e individual, o bien, no se les ocurría algo concreto o se observaba una

excesiva repetición del mismo tema. Ha sido una buena ocasión para tomar el pulso de los niños de una forma general, siendo esto uno de los objetivos propuestos, además de la estimulación a través del lápiz graso y de los comentarios realizados sobre el tema, para conseguir una respuesta imaginativa de un elemento tan simple como el planteado. De esta manera, se ha observado cuántos niños analizan cosas en sus dibujos, cuántos otros tienen una visión más simple y sincrética y quiénes introducen texturas o hacen algún tipo de experiencia con el material.

El método de trabajo comienza de una forma muy simple, cuando alguno de los niños allí reunidos comenta algo como:

- No se qué dibujar, no me apetece nada.

Y en esa situación de desgana o de apatía, que la mayoría de las veces no es más que el comienzo, se comenta acerca del día maravilloso que hace o de lo gris del día, cómo está el cielo, el aire que mueve a las nubes, qué grandes son, o que alargadas.

- Niños, ¿qué os parece hacer todos un *dibujo con nubes*, imaginándonoslas como queramos?.

Comentamos a continuación situaciones lógicas y otras absurdas, como por ejemplo:

- Y si preparásemos un bocadillo de nube, ¿cómo podrías morderlo?, ¿que bien se debe estar en un colchón de nubes?.

De esta forma, con las intervenciones de los niños, u otras sugerencias que en el momento puedan aparecer, se inicia el trabajo.

Al hilo de esto, diremos que esta forma de estimulación, cuyos resultados han sido muy buenos, ha sido sugerida tras la lectura del libro de Gianni Rodari, "La gramática de la fantasía", que a pesar de estar dedicada a los temas de literatura o narración oral, es un sistema auténticamente válido para cualquier tipo de expresión, apoyándose la mayoría de las veces en elementos cercanos al niño, temas de la naturaleza, u objetos cotidianos. (Rodari, 1976, pp. 31-34).

Siguiendo con el desarrollo del ejercicio, a continuación todos los niños dibujan silenciosos, no dejando ver al compañero su trabajo hasta el final. Les sienta muy mal cuando coinciden en una representación parecida a la de otro compañero, y en ocasiones, entre ellos comentan previamente lo que van a hacer para que nadie les

pise la idea o también se ponen de acuerdo en situaciones parecidas para que sus dibujos se complementen.

Las ideas que se plantean corresponden a objetos o elementos simples, pero muy sugerentes, por lo ambiguos, donde se puede dar cabida a todo tipo de interpretaciones, al tiempo que es fácil que este tipo de temas no se hayan presentado anteriormente, ni en la escuela, ni por ellos mismos, o si lo han hecho seguro que con características diferentes.

Hubo niños que dieron forma antropomórfica a las nubes, dotándolas de ojos y boca; otros realizaron figuras con las nubes: nubes que ocupan todo el espacio y entre ellas se aprecian cosas definidas, que salen de la envoltura de la nube, paisajes cotidianos donde las nubes ocupan un espacio y forma, más importante que en otras ocasiones y, sobre todo, un dibujo en donde la nube es una gran tela o cristal totalmente transparente que se interpone entre el dibujo que representa una escena en un castillo y el espectador, apareciendo únicamente el contorno de la nube marcado; está claro que este niño quería hacer otro dibujo, y dado su carácter bondadoso, no protestó ni dijo nada, simplemente adecuó su tema al propuesto por el profesor.

Cuando se realizó el *dibujo de manos*, todos habían pasado por la experiencia de más pequeños, de estampar su mano con pintura, siendo algo que siempre les gusta repetir. Todos sabemos que los dibujos de manos son difíciles, hace falta un grado de observación muy alto para darse cuenta del movimiento de la palma de la mano, junto con los movimientos de todos los dedos, que suelen ser diferentes, amén de proporciones y demás. Con estos años los niños empiezan a negarse a representar las manos y aparecen las figuras con las manos en los bolsillos o los brazos cruzados en la espalda o cualquier otra excusa. En cambio su mano, les gusta, con picardía e ingenuidad; a veces, nos hacen pasar las huellas de sus manos o dibujos, por dibujos observados, sin utilizarlas de plantilla. Es preferible plantearlo directamente sin necesidad de engaños, ya que ésto servirá para familiarizarse con la forma de la mano, su longitud, proporción, dedos, y uñas, en definitiva con todo, para luego hacer otros dibujos de ella, porque a los niños ese

tema les interesa por ser algo propio y encontrarse en un momento importante para resaltar la individualidad y la personalidad de cada uno.

En la estimulación que se ofreció, además de utilizar nuestra mano, las acciones que puede realizar sus movimientos y la individualidad de cada dedo, se intentaba describir también el espacio en donde la podríamos introducir, fuera real o imaginario. Todo ello exalta las posibilidades creativas del niño, apreciándose, aunque simplemente sea en las situaciones más simples, un goce en el dibujo, reflejado por la introducción de muchos elementos en el espacio que acompañan al tema sugerido.

En el tema del *dibujo de cajas*, teniendo en mente que la idea de caja, con las posibilidades que de ocultación supone, de sorpresa, de espacio cerrado y abierto a la vez, de juego con los tamaños y formas, dando posibilidades a otro juego de adivinación de los contenidos u otras muchas más cosas, no fueron, sin embargo, sus resultados tan interesantes y personales como en el trabajo anterior, por ejemplo. En esta ocasión pesaba mucho más el recuerdo estereotipado de las cajas de sorpresa, y cuando se comentó el calificativo de sorpresa, aclarando que no lo tomaran en el sentido de objeto de magia, resultó imposible alejarlo de la mente del niño.

Esta experiencia nos hace comprender la diferencia de intereses de los niños con respecto a los adultos, quienes cuando se les comenta en una charla, acerca del uso de las cajas, como en este caso, cada uno ve el aspecto que quiere ver y, lógicamente, si el del mundo de los niños se relacionaba entre sí, no ocurría otro tanto con el del profesor, quien pensaba más en un mundo de volúmenes y espacios inconcretos.

Hubo unos cuantos niños para quienes la ambientación de la caja hacia el exterior era bastante curiosa: se sumergía en el fondo del mar, otro la introducía en una habitación debajo de una ventana, o la mayoría simplemente dibujaba una caja.

Los *dibujos de montañas* resultaron como ejercicio algo sorprendente e inesperado. En primer lugar, como son pocas las montañas que tenemos en los alrededores al estar enclavados en plena Meseta, aunque desde el propio Taller se divisaba un pequeño cerro.

Después intervino algún niño que conocía la alta montaña, y hablábamos de las cumbre tan peladas, con nieve, también de media montaña con bosques o de las colinas suaves formando cadenas. Fueron comentarios en general bastante geográficos, aunque en algún momento pudo haber alguna intervención referente a montañas míticas o a una montaña, en solitario, con carácter personal.

El proceso de trabajo fue el mismo que en ocasiones anteriores, pero los resultados, fueron aparte sorprendentes. Se pensaba que podrían aflorar en este caso cantidad de esquemas ya sabidos y resabiados, influidos por la cantidad de imágenes que pueden encontrar dentro de cualquier libro que ellos poseen. El resultado fue muy distinto al esperado para temas de este carácter donde se utiliza más la imagen fotográfica que la ilustración dibujada, obligando a la memoria del niño a partir de la realidad y de la experiencia visual viva, con lo que sus posibilidades expresivas están vírgenes, haciéndose notorio por la frescura, espontaneidad e individualidad demostrada en los trabajos.

Aparecen dos grupos de representaciones: la cadena de montañas, con más o menos elementos, empleando casi todos los niños una línea sinuosa para el perfil de las montañas (debiéndose influir unos a otros), y las representaciones de montañas solitarias, como el caso de un volcán en erupción, riquísimo de grafismos y texturas, otros casos de montañas muy curiosas y, sobretodo, el correspondiente a una niña, Ana, donde realiza una casa-montaña, con una cima totalmente plana y más grande que la base, dotada de un carácter de auténtico tejado.

En la gran mayoría aparecen grafismos y texturas que enriquecen el dibujo e, incluso, diferenciaciones en el grosor del trazo. Con ésto queremos significar la posibilidad de estimulación por el cambio introducido en el lápiz, al ser éste más blando y más intenso, haciendo que el trazo sea favorable para la introducción de elementos gráficos, en un ejercicio donde al tema se le ha dado una gran importancia y su comentario ha sido una parte importante del tiempo destinado a la ejecución del mismo.

4.11.) *Pintura con temas sugeridos: música, prensa, palmera, fondo del mar, caligrama, poema.*

Realizados por los Grupos B y D (49 trabajos).

Este tipo de trabajo ha sido utilizado con bastante frecuencia; de las muchas ocasiones en que se ha pintado, ha sido muy normal utilizar algún tipo de sugerencia que fuese común para todos, suponiendo un estímulo bastante válido e incluso originando una cierta competencia entre los niños que es muy bien aceptada por ellos.

El objetivo fundamental de este tipo de trabajo es la adecuación de la expresión con el estímulo ofrecido, consiguiendo que el niño sea lo más personal y libre en su interpretación, al tiempo que se introducen otro tipo de artes, como la música, la poesía etc., para realizar de este modo un trabajo interdisciplinar a la vez que se facilita al niño una posibilidad de conocimientos de forma grata.

Dibujos y pinturas inspirados por la música.

Este ejercicio se realiza con mucha frecuencia en la escuela o en otros lugares, no siendo nada novedoso. Lo que ocurre es que el repertorio musical que se ofrece a los niños es casi siempre el mismo: "Las cuatro estaciones", de Vivaldi, "Sinfonía de los juguetes", de L. Mozart, y "Pedro y el lobo", de Prokofiev; es posible que haya alguna obra más en el repertorio que no conozcamos. Lo que se quiere hacer ver desde aquí es el carácter tan narrativo que quieren dar a la música, puesto que insisten continuamente en una ilustración de las sugerencias que la música ofrece para contarnos una historia, pero sin hacerles ver ni la diferenciación de timbres, alturas, o intensidades y fundamentalmente ni la belleza de los sonidos junto con las sensaciones que nos produce ese mundo sonoro. Todo esto es muy parecido o casi igual a lo que ocurre con el mundo plástico: su utilización para desarrollar un lenguaje oral, cosa que, por otro lado, no está nada mal pero que no siendo el único lenguaje

quizás interese en esta edad preadolescente más desarrollar otras percepciones .

La experiencia que realizamos en el Taller ha sido diferente. Se hizo un reconocimiento sonoro del mismo, los niños buscaron todas las cosas que hacían ruido, como puertas, cristales, sillas, mesas; todo lo golpeaban, con las manos o con otros objetos; los pinceles se convirtieron en baquetas, los pies danzaban, pateaban, taconeaban, creando todo ello un estruendo terrible. Luego, más tranquilos, comenzaron un ritmo, unos tocaban los otros oían y contestaban, formándose así un diálogo sonoro, bastante descontrolado, pero auténticamente vivo, que se mantuvo durante unos minutos, para después de un silencio y una respiración profunda, comenzar a pintar.

Se utilizó pintura de ceras blandas, al tener las dos posibilidades una gráfica; y otra pictórica, según que utilizasen lo más adecuado para cada uno. Todos trabajaban con gran fluidez, después de toda la energía que habían gastado anteriormente, permaneciendo ahora quietos y en silencio. Al principio, casi todos hacían grandes garabatos en embrollo o madeja de líneas, parecido, pero no igual al grabato controlado, para después en otra hoja, pasar a realizar formas lineales horizontales o franjas horizontales e, incluso, apareció algún pentagrama con notas musicales y la clave de sol. Otros, con unas bandas de color, que subían y bajaban como un gráfico eran realmente muy adecuadas para lo que acababan de interpretar ellos mismos. Fue un detalle muy curioso el hecho de que un niño, Miguel L. estuvo dibujando durante un rato el pentagrama con notas; aquéllo no le debía sugerir mucho, parecía aburrido. Este niño muestra una gran sensibilidad hacia lo matérico, algo ya demostrado en otros trabajos, sorprendidos al verle hacer las notas de manera tan gráfica, después de la realización de esa música-ruido, tan densa y pastosa, cuyo acercamiento a una materia superpuesta, fundida, rayada, en fin, un poco torturada como nuestros propios oídos, era evidente. Sin hacer ningún tipo de comentario, dejó el pentagrama y sus notas a medias, y comenzó a emborronar el resto del papel, primero fieramente con las ceras, para luego, superponerlas y rayarlas. Este niño respondía así veraz y sensiblemente a la experiencia musical y plástica que acabábamos de realizar; sin embargo, otros niños también lo habían

hecho, aunque quizás no con el apasionamiento y autenticidad de este muchacho.

Pinturas basadas en la prensa.

La introducción de la prensa diaria en los temas escolares es bastante frecuente, en particular con miras al trabajo en el área de sociales. En el campo de la Expresión Plástica no se utiliza con demasiada frecuencia, y pudiendo ser una forma de estímulo muy válida, fundamentalmente cuando queremos trabajar algún tema de carácter narrativo. El objetivo de este trabajo era ése precisamente: dar una propuesta en que la ilustración con imágenes fuese obligado para poder comunicar la noticia que previamente habíamos buscado en un periódico.

El método de trabajo utilizado ha discurrido del modo siguiente.

En la edad que tienen los niños participantes en nuestro estudio, es difícil encontrar el tema que mejor se adecue a sus intereses concretos, introduciéndose, en ocasiones, lecturas cuyos temas no interesan a los muchachos o algunas otras excesivamente infantiles. Al niño le interesa lo que ocurre en el mundo en el que está inmerso, aunque no sean las noticias de su entorno, pero sí ha oído comentarios a los mayores, lo ha visto en televisión y a todo ello presta su atención. A continuación tomamos un periódico del día y comenzamos a leer en voz alta las cabeceras de las noticias; cuando encontraban algo que les interesaba, se detenía entonces la lectura rápida, para así poder leer toda la noticia despacio. Los intereses se centran, fundamentalmente, en aquellas noticias más escabrosas y sensacionalistas, como se podía esperar, dadas las características de edad y de todas ellas se eligieron varias, de las cuales cada uno podía ilustrar como mejor le pareciera. Las noticias eran éstas: "En Egipto venden ejemplares de periódicos españoles, retrasados", "Un atleta degollado por una jabalina" y "Se ha encontrado un zulo, en una vivienda".

Los materiales que se han escogido para este trabajo han sido ceras duras y blandas, rotuladores y tinta, al objeto de conseguir una mayor precisión en la descripción de elementos.

Los estímulos ofrecidos estaban funcionando pero los resultados eran bastante desiguales. Quizás faltaba un toque más dinámico, con más acción para realizar un trabajo que estuviese en relación con una noticia de prensa. Cuando se comenzó el trabajo, hubiese sido necesario hacer una diferenciación en cuanto al tipo de imagen y cómo se debía de realizar, de forma similar a lo que ocurre con la fotografía documental comparándola con la fotografía de estudio. Pero el temor a influenciar excesivamente en torno a una manera de hacer, nos llevó a no insistir en ello, esperando que los niños ofrecieran una mayor respuesta.

Pinturas con un elemento sugerido: *La palmera*.

El objetivo de este trabajo era realizar algún tipo de paisaje imaginario con un elemento común que, a la vez, fuera sugerente para la recreación de algún espacio lejano al entorno habitual, pero con muchas conexiones con el cine, los comics, los carteles, o los folletos de viaje, estando por tanto enormemente reproducido y estereotipado. Se quería estudiar la respuesta de los niños a un elemento de esas características.

El momento elegido para realizar este ejercicio fue fundamental, ya que estábamos en pleno invierno y con una niebla muy espesa, con lo cual hablar del verano, del mar, de playas perdidas del Caribe, del calor, del sol y de todas las cosas que enseguida suelen aparecer en un tipo de charla como ésta, inducían claramente a una utilización bastante sensual del color y de la forma, apeteciendo enormemente ponerse a pintar con un tipo de materia fluida y brillante de color.

Los resultados fueron buenos por cuanto se observó que los niños entraban con gran facilidad en el tema y en la utilización de la pintura; por supuesto, la palmera era el elemento fundamental de la

composición, pero estaba tratada con bastante soltura y personalidad. Casi todos la introdujeron en el mar, en solitario, sin existir ninguna relación con figuras humanas, basándose la expresión fundamentalmente en los grandes espacios cubiertos de color bastante vivo y en la palmera. Realmente no hacía falta decir más. No hubo intentos narrativos, a pesar de la charla mantenida anteriormente y los temas que en ella se hablaron; todo lo cual es un logro, ya que el propósito del ejercicio en este caso era pintar. Así se demuestra que, dependiendo del tipo de herramienta (técnica, color, etc.) que se utilice, y no del tema, los niños darán una respuesta adecuada al material que ha servido de medio.

Pinturas con el tema del *fondo del mar*

El objetivo de este trabajo era realizar un ejercicio de colores fríos, utilizando un tema que a los niños les interesa muchísimo y que aporta muchas ventajas: el desconocimiento que se tiene del fondo marino a nivel popular, el misterio que rodea a todo ello, junto a la posibilidad de introducir en ese fondo muchos de sus conocimientos, al tiempo que mucha fantasía.

Anteriormente se ha comentado, con respecto a la realización de un trabajo en arcilla, a partir del estímulo que ofreció un muchacho con la creación de una sirena. En el presente trabajo la situación era diferente: se quería trabajar con tonos fríos como contraste con el tema anterior, en donde los colores cálidos habían aparecido con tal intensidad.

Se utilizó como material las ceras blandas, por sus dos posibilidades de material gráfico y pictórico a un tiempo y, en general, los niños se centraron con mucho entusiasmo por el tema de los peces, sobre todo los más peligrosos y venenosos, los tiburones y alguna ballena; había un disfrute entre ellos, al describir los peces dando esa imagen de *peligros marinos*. Se había introducido un juego, casi de forma inconsciente, comentando en viva voz lo que reproducían, tal y como hacen los preescolares, ya que así encontraban más atractivo el ejercicio,

superando la etapa de descripción con una acción en la pintura, algo que quizá tiene más que ver con el mundo del comic.

Caligrama.

Se ha aplicado este nombre de *caligrama* porque recoge bastante bien el carácter de este trabajo, que no es más que la utilización del lenguaje escrito por su belleza formal, no por su significado.

El objetivo de este trabajo era utilizar el lenguaje escrito, la caligrafía, como un medio de expresión plástica, sin intentar contar nada, aunque sí buscando una composición o estructura válida.

Al principio los niños no lo entendían, aunque ellos, de forma inconsciente, lo habían utilizado en trabajos anteriores donde se podía ver la introducción de alguna palabra, frase e, incluso, su firma, todo ello con un valor e importancia totalmente plástico. Preguntaban:

- ¿Qué ponemos, qué escribimos?. Y se les contestaba:
- Lo que queráis, todo lo que se os ocurra en este momento; pero eso sí muy bien escrito, con tipos de letra diferentes, si os parece mejor, o la misma.

El dejarles poner lo que quisieran, les gustó muchísimo y, como es natural, salió de todo; fundamentalmente, los nombres de los héroes o series de moda de televisión, junto con alguna palabra malsonante que otra; todo servía, habiendo otros niños que más se preocupaban por la construcción de algún elemento a través del lenguaje escrito, en tanto que algunos se preocupaban por buscar formas rítmicas, no interesándose el significado de las palabras.

En muchos ejercicios ocurría como en el trabajo del decollage: estaban tan entusiasmados añadiendo y quitando, escribiendo en lugares concretos por un lado y por otro, que se perdían en el *todo*, y había que hacerles comprender que en algún momento la vista tiene que detenerse y así descansa, puesto que si no, o bien existen varios puntos de interés o bien solamente uno, pero teniendo que decidirse por alguno. Era entonces cuando insistían en alguna letra o palabra. Unos niños

habían introducido bastantes tamaños en las palabras, siendo eso ya suficiente para diferenciar, o aquellos otros que antes comentábamos de su utilización formal de la caligrafía, realizaban un solo tipo y tamaño de letra. Todo era posible y eso lo iban entendiendo.

En otros momentos, y de forma voluntaria, los niños han seguido realizando caligramas de este tipo, ya que han descubierto las posibilidades que tiene.

Es un ejercicio muy útil para desarrollar grafismos, que en ocasiones se intenta, pero donde no se acaba de encontrar el tipo de estímulo apropiado para que lo hagan sin que lo tomen a risa, pues consideran que hacer rayas es de niño pequeño o, en cambio pasan al campo descriptivo, utilizando el grafismo para la representación, que siendo algo que no se desecha en absoluto, sí es bueno encontrar ejercicios en que puedan valorar las líneas y grafismos por sí mismos, debido a la belleza que encierran y no por su capacidad descriptiva.

Pinturas sugeridas por la lectura de un *poema*.

En otras ocasiones se había intentado hacer algún ejercicio utilizando como base de estímulo o excusa algún poema. Siempre se ha encontrado bastante rechazo por parte de los niños de esta edad, y es que la poesía, en general, no les gusta ni la entienden y ni tan siquiera la quieren escuchar. Por lo que sabemos mediante las preguntas que se les hacen a los niños y por la experiencia en el campo educativo, la poca poesía que conocen parte de los libros escolares o de los trabajos que los chicos han tenido que realizar por encargo de sus profesores, buscando algún poema que el niño tuviera que aprenderse de memoria. Salvo excepciones, este tipo de poemas tienen todos un carácter narrativo o descriptivo, existen elementos concretos, no estando siempre dentro del interés del niño. Estos muchachos están lejos de sentir la belleza de las palabras porque nadie les ha enseñado que las palabras, además de definir las cosas, pueden ser bellas en sus sonidos y en sus formas; es el mismo problema que existe con las artes plásticas y con la

música. Debido a ésto, los niños no comprenden y les parece muy raro decir esas cosas o utilizar un lenguaje poco frecuente. Así es como, en el momento que los niños, en un ambiente natural donde puedan expresar sus opiniones sin imposiciones, surgen estas opiniones.

El objetivo de este trabajo era darles a conocer un procedimiento nuevo para ellos, utilizando como tema sugerido un poema, de tal modo el estímulo que ofreciera el nuevo material compensase el escaso interés por la poesía, además de poder tratarla de una manera distinta, desmitificándola y, a la vez, tener acceso a un mayor número de poetas.

El método de trabajo en este caso era diferente de los aplicados antes; no se planteaba lo que se iba a realizar aquel día sino que se iniciaba leyendo en alta voz un poema con diferentes matices: más alto , más despacio, con gran énfasis, de modo coloquial, casi callado; leíamos unos cuantos más deprisa, hasta que ellos mismos, bien por la atención que ponían o debido a algún silencio, nos hacía notar cuál de ellos preferían, o también se les pedía que eligiesen aquél que más les gustase. Acto seguido el poema elegido se iba desmenuzando, comentándolo, haciéndolo nuestro, trayéndolo a nuestro terreno. Se leyeron poemas de Jorge Guillén, quizás demasiado austero para los niños, de Miguel Hernández. Y al final fueron elegidos dos: uno de Vicente Aleixandre y otro de Rafael Alberti, en parte porque también a nosotros nos interesaba su elección, por los motivos que ya se comentarán en su momento. Dichos poemas dicen así:

El Viento (Vicente Aleixandre)

*Se ha de ver en tus manos el viento,
anclado en tus dedos,
alzarse y prenderte.
De llama en tu pelo
-crepúsculo-
se enrosca a mi cuerpo
y se yergue
hecho cinta y reflejo,*

de cobre en tus ojos,
en carne en mis dedos.
Si te das al viento,
date toda hecha
viento contra viento,
y tómame en él
y viérteme el cuerpo, antes que mi frente,
tú y el viento lejos,
sea sólo roce,
memoria del viento.

Se equivocó la paloma

*Se equivocó la paloma
se equivocaba.
Por ir al norte, fue al sur.
Creyó que el trigo era agua.
Se equivocaba.
Creyó que el mar era el cielo;
que la noche, la mañana.
Se equivocaba.
Que tu falda era tu blusa
que tu corazón, tu casa.
Se equivocaba.
(Ella se durmió en la orilla.
Tú, en la cumbre de una rama.)* *Rafael Alberti.*

Quien cabalgara el caballo

*¡Quien cabalgara el caballo
de espuma azul de la mar!*

*De un salto ,
¡quién cabalgara la mar!
¡Viento, arráncame la ropa!
¡Tírala, viento, a la mar!
De un salto,
quiero cabalgar la mar.
¡Amárrame a tus cabellos,
crin de los vientos del mar!
De un salto, quiero ganarme la mar. Rafael Alberti.*

Después de la lectura, y a pesar de que han sido desmenuzadas sus palabras, la pregunta de los niños es inevitable:

- Y, ¿que hacemos?.

Entonces comienza la explicación de la nueva técnica a utilizar, técnicas mixtas; cera blanda con un veladura final de aguatinta. A su anterior pregunta se contesta:

- Vamos a pintar las cosas que nos hacen sentir lo que hemos leído, alguna de las cosas que recordamos y si queremos, alguna palabra; pero no tenemos que describir nada concreto, ni explicar nada de nada, pintaremos despreocupados totalmente, disfrutando con las ceras, pero yo iré volviendo a leer alguna cosa para que no se os olvide.

Como se comentaba más arriba, se eligieron los poemas que se querían que quedasen, lo cual es natural, pues según el entusiasmo que uno pone en algo hace que prevalezca. El primer poema de Aleixandre se quería porque era precisamente el menos anecdótico el que cuenta más las sensaciones o emociones; precisamente aquello que queríamos resaltar.

Con niños más pequeños se trabajó con el poema de Alberti, "Se equivocó la paloma", dando unos resultados magníficos.

El segundo poema de Alberti lo eligieron algunos chicos, que realmente con el primero se sentían muy perdidos, al contrario que en cambio las niñas, quienes asimilaban con mucha más facilidad el primero, debido posiblemente a que el nivel de intuición en las niñas es mayor.

Para los niños, en general, el auténtico interés de este trabajo fue el dar una veladura de aguainta a toda la pintura de ceras, que supuso un riesgo para ellos y una sorpresa, pues no se imaginaban que donde había cera no agarraba la tinta, siendo el efecto de los blancos y colores claros magnífico.

4.12.) *Temas propuestos en equipos: murales. Murales de juego reglado, murales de juego espontáneo, murales organizados con un fin, murales libres y murales pintados en el muro. Realizados por lo Grupos A, B, C y D. (17 trabajos).*

El tema del mural es uno de los trabajos realizados por los niños, desde que inician su preescolar, hasta que acaban la EGB y aún en BUP o FP, realizándolo con destino a las clases de Expresión Plástica, Sociales, Lenguaje, Religión, Educación Física, Inglés, etc. No puede haber más abuso y menos criterio de trabajo que en la denominación *mural*, ya que la mayoría de todos esos trabajos no tienen nada que ver con una pintura mural. En general, cuando se habla de un mural en el mundo escolar, nos imaginamos una cartulina azul celeste con unas palabras rotuladas en plastidecor, de grueso muy fino y con una caligrafía muy cuidada y amanerada, y entre medias unas postales de distintos lugares de España o cualquier otra cosa. De ahí la enorme necesidad que hay en el mundo de la escuela de unificar y ser coherentes en el sentido estético, así como en la utilidad de los recursos plásticos.

En este tipo de trabajos, el objetivo principal es acostumbrar a los niños a trabajar en grupo, a respetar las ideas de los compañeros, a compartir espacios y materiales y a someterse a una disciplina fundamental para que el trabajo se pueda llevar a cabo.

El método de trabajo está en función de cada tipo de mural que se intente realizar.

Mural de juego reglado

A este ejercicio le llamamos *mural* por el amplio tamaño que tiene y por la participación de un equipo de niños. Se utilizan unos tres o cuatro metros de papel de embalar, que se dispone enrollado en un extremo de una amplia mesa; se utilizan ceras blandas, pintura al pastel o tizas de colores. Es un ejercicio que se desarrolla como un juego y que se puede poner en práctica en un momento en que los niños han acabado algún otro ejercicio más costoso que les haya exigido una mayor concentración, orden o meticulosidad.

El mural consiste en hacer una figura humana entre todos, sin ver el conjunto, y sin que lo vean los demás. Cada uno dibujará una parte del cuerpo, o algún accesorio de ropa o adorno; después dobla o enrolla la parte dibujada, dejando a la vista el final, sólo unos centímetros para que el siguiente compañero pueda enlazar su dibujo. El tamaño del papel está en función del número de participantes en el juego, y siempre es preferible disponer de varios murales, antes que uno solo excesivamente grande. Los dibujos pueden estar pintados o no, pero han de ser muy grandes para que se vean bien.

Es importante introducir algún ejercicio de este tipo que permita la distensión, la burla, la posibilidad de caricaturizar a algún personaje, compañero o profesor, ya que en esta edad el sentido crítico está muy desarrollado y es mucho más sano que pueda salir en una libertad y aceptación de todo el grupo que se quede sin poderse expresar. Además puede ser un buen incentivo a la hora de desarrollar algún trabajo, el cual, por otro medio de estímulo, puede ser más difícil.

Es casi innecesario comentar lo divertido que puede resultar la realización del mural, y el resultado espectacular, extravagante y tremendamente creativo del ejercicio.

Mural de juego espontáneo.

La posibilidad que se puede dar a los niños para pintar en una libertad absoluta, sobre un gran espacio, sin necesidad de representar nada concreto, ni siquiera de utilizar unas reglas, es muy

válida por varias razones. Una de ellas, el conocerles mejor, ya que su actitud con los demás, aparte de sus representaciones, suele ser clara y elocuente. Por otro lado lo que supone de catarsis colectiva, pensamos que resulta muy necesaria esa descarga de energía y, finalmente por la necesidad que ellos mismos descubren de tener que organizarse para poder trabajar juntos, pues no hay otra cosa mejor que la propia experiencia para darse cuenta de las carencias de un sistema. Al principio, los niños más atrevidos y audaces se apoderan de la situación, no dejando intervenir a otros; aparece el sentido de la justicia: protestan, discuten y se organizan, de una manera natural y espontánea; es mucho mejor que los adultos no intervengan en esas cuestiones que ellos, aparte de hacerlo mejor, obtienen así un aprendizaje muy necesario, el cual se les brinda muy pocas ocasiones dentro del ámbito educativo, sin que por supuesto falte la mirada y el oído vigilantes del profesor que supervisa las decisiones que ellos toman.

El espacio para trabajar puede ser muy variado, desde el muro tal cual puede encontrarse, a un simple papel de embalaje.

Lo más frecuente es que aparezcan grafismos, palabras o frases sueltas, caricaturas, todo ello con un sentido de crítica o burla hacia la sociedad, en general, y también hacia la escuela, la familia, el grupo e incluso de ellos mismos, en particular.

El campo de los *grafitti* ya se ha estudiado (Castleman, 1987), no es ninguna novedad, aunque sí creemos interesante recuperarlo para el campo infantil-escolar, dentro del área de Expresión Plástica, no con el fin de incitar a los muchachos para que llenen de pintadas los muros de su ciudad, pero sí para recoger toda la expresión auténticamente espontánea y muy válida que aparece en una manifestación de este tipo, y que, por supuesto, en esta edad preadolescente, dadas las características que en su momento se estudiaron de la personalidad del muchacho, pueden ser los dibujos más auténticos, así como sus expresiones más sinceras y, por tanto, nada despreciables y muy a tener en cuenta.

Una de las causas fundamentales para considerar que el preadolescente y adolescente tiene mucho que decir a través de la actividad gráfico-plástica, son precisamente este tipo de expresiones voluntarias que pueden aparecer en los lugares más recónditos y que, sin

duda alguna, pertenecen a muchachos de esas edades. Hay una necesidad de autoexpresión, de reconocerse en lo escrito, en la huella marcada; aparece ese instinto primario en los servicios públicos, en las tapias, en el metro o en cualquier otro lugar. Desgraciadamente es ése precisamente su destino, quizás porque no hayamos sabido dar cabida en nuestros sistemas educativos a la auténtica autoexpresión, o bien el muchacho no ha encontrado en su sociedad un lugar en donde le puedan escuchar. También el factor prohibido es algo muy apetecible para estos chicos, al estimular a su realización.

No obstante, aunque puede parecer terrible para algunos este comentario opinamos que quizás las pintadas que vemos en el metro, o en las tapias, por ejemplo, son el único signo humano que podemos encontrar en nuestras ciudades cada vez más deshumanizadas.

Siguiendo con nuestro Taller y nuestro grupo, podemos comentar que este tipo de trabajo siempre es un éxito, aunque ni ellos mismos sean conscientes de ello, por lo lejos que se encuentran de apreciar esos ratos de diversión plástica, auténtica expresión de ellos mismos, dada la absurda formación que les hemos dado en cuanto a las funciones que se otorgan a esta materia.

Murales organizados con función.

Realmente estos murales son unos decorados que los niños realizaron para hacer una obra de marionetas.

El objetivo fundamental del trabajo consiste en dar forma a una historia que los niños habían elaborado y cuyos personajes eran marionetas confeccionadas también por ellos. Había que terminar con todo el lento proceso y hacer una representación, debiéndose confeccionar para ello unos grandes murales con los temas de la historia, que de alguna manera unificasen todo el trabajo, un mural con valor de síntesis.

El método de trabajo de este ejercicio fue muy largo y complicado. Lo realizó el grupo A, al que pertenecían tres niños de los más mayores, quienes fueron los promotores del asunto: Tomás, David y

Agustín , junto a Carmen, por parte de las chicas, muy interesados todos ellos por la representación, la cual habían comenzado con la realización de las marionetas. Fue un proceso excesivamente largo, al ser un trabajo muy minucioso: creación de la cabeza en arcilla, vaciado en pasta de papel, unión de las piezas, las manos, pintado de todo ello, las pelucas, los vestidos, y cuando llegaron a este punto, los niños estaban cansadísimos del tema, salvo estos cuatro ya mencionados. Ellos por su cuenta idearon la representación, grabaron en una cinta magnetofónica las voces y comenzaron el decorado que, al final, quedó inacabado, por ser excesivamente pretenciosa la idea y, sobre todo, larga. Los niños querían emular con excesivo realismo una decoración de teatro.

Si el grupo hubiese ido más unido podría haber sido un éxito, pero quizás el fallo estuvo en pretender demasiado y no medir las fuerzas.

Mural organizado con función libre.

Es un caso parecido al anterior, donde se parte de la iniciativa de los propios niños para decorar un espacio, aunque existe un mayor entusiasmo por parte de todos, ya que se comienza en ese momento, no supone ir arrastrando una idea tanto tiempo, lo cual hace que estén *frescos* y dispuestos al trabajo con entusiasmo.

El objetivo fundamental de este tipo de trabajo es abordar entre pocos niños, a ser posible de dos en dos, un espacio grande, con la realización de una pintura personal, en la cual se puedan aumentar de tamaño elementos que normalmente el niño hace de forma muy reducida, al tiempo que poder trabajar con utensilios más anchos para favorecer ese engrandecimiento de las formas y estimular a los grandes espacios para dar posibilidades de expresión pictórica.

El modo de trabajo con este tipo de mural, como se ha dicho anteriormente, es con un caracter casi individual, donde dos niños se plantean un tema que a los dos interese y se ayudan mutuamente en su realización. No todos pueden entrar en formatos grandes de forma

directa, pues hay niños que les sobrepasa el tamaño, porque no pueden dominarlo todavía, ya que apenas se han acostumbrado al tamaño cartulina, y les asusta tanto espacio en blanco. Por tanto, es mejor ir despacio, ya lo pedirán, pues cuando lo descubren es un gran gozo. Ocurre también que se suele hacer colocando el papel sobre un tablero y pintando en caballete, y al ocupar los caballetes un sitio amplio, se tiene que alternar con otro trabajo, por falta de espacio.

Es muy bueno llevar una alternancia de trabajos y posibilidades, lo que estimula enormemente a los niños. Ellos van pidiendo lo que han visto a sus compañeros, ya que tienen que probar todos de todo, se acostumbran a no impacientarse y a tener un respeto por el orden de clase, en donde no necesariamente todos han de hacer la misma cosa y en el mismo momento, ayudando también a ser tolerante y a mostrar una flexibilidad de criterio.

Mural organizado pintado sobre el muro.

El objetivo de este trabajo era decorar la fachada del Taller con una pintura que a todos les interesase, para una mejor conservación, yaa que la mayoría de los niños son vecinos del barrio en que éste se ubica. También como objetivo se plantea la posibilidad de pintar con un material acrílico más consistente y sobre muro, con los problemas que conlleva de alturas, de gente transitando por la calle, etc. Y por último, tenerse que utilizar un sistema organizado de trabajo.

Método de trabajo: la fachada del Taller estaba pintada de amarillo; por tanto, limitamos nuestro trabajo a tres colores, para no caer en algo demasiado rutilante, azul, blanco y negro, y de esa manera conseguíamos que las dos fachadas, al ser un local en esquina, tuviesen la misma entonación, amén de los cambios entre los propios niños de los colores y matices.

El tema, ellos mismos, sus siluetas; qué mejor tema para que luego lo respeten y cuiden, que a sus propias figuras. Uno a otro se silueteaban en tiza blanca y cada cual lo pasaba acto seguido con

línea negra; por dentro podían hacer lo que quisieran; adornos, pintarla entera, poner otras cosas, seguir la línea de la silueta, en fin lo que ellos quisieran. El resultado fue magnífico; al final dieron toques sueltos, salpicaron, añadieron una luna y hasta una persona ajena, un vecino, que estaba mirando, nos pidió que le dejáramos pintar, y se hizo también su silueta.

Han pasado unos años y todavía acuden los niños a enseñárselo a sus amigos y se miden su estatura, comparándola con la de la silueta.

4.13.) *Temas propuestos en equipo. Televisión-cine (King Kong).*

Realizado por el Grupo B. (7 trabajos).

Una de las cosas que más nos preocupa es la no utilización de la televisión como fuente de recursos, a pesar de la cantidad de horas que los niños dedican a ella, sin que podamos hacer nada por impedirlo. Primero, por ser un medio de este siglo, con el cual conviven; y segundo, no ofrecemos alternativas suficientemente apetecibles para evitar que dejen de verla tanto. Puesto que es así, ¡utilicémosla!

El objetivo del trabajo era, por tanto, utilizar la televisión como un estímulo para la actividad expresiva.

En este ejercicio, el método de trabajo creemos que es uno de los más interesantes de cuantos se han hecho en el Taller, quizás junto con las esculturas de material de reciclaje, no en cuanto a los resultados, pero sí por el proceso de trabajo. Sabíamos que iban a televisar la primera versión de la película "King Kong", con aquellos impresionantes decorados de los años dorados de Hollywood; sería un viernes por la noche y los niños vendrían al Taller un sábado por la mañana, siendo magnífica la oportunidad, ya que todos los sábados comentaban los niños las películas o las series o los concursos que veían. La semana anterior, se les dijo:

- Niños, os voy a poner esta semana deberes.
- ¿Queeee?, gritaban asustados.

- Sí, vais a ver todos, y muy bien vista, sin perderos ni un detalle la película que van a poner el viernes que viene, King Kong. ¿De acuerdo?.

- Vale, vale.

El día que correspondía a ese grupo no habíamos muy bien concretado que podríamos hacer sobre King Kong: algún dibujo, un comic o alguna historia, utilizando diversos materiales; estábamos dando vueltas a todo esto, cuando ya comenzaba la clase, y fue en aquel momento cuando llegó la solución. Nada más entrar preguntaban:

- ¿Vamos a dibujar a King Kong?

Y nos pasó por la mente, un montón de monos peludos, que rechazamos de inmediato.

- No, ni hablar, la clase se ha convertido a partir de este momento en la redacción de un diario y acabamos de enterarnos de que se va a rodar una película en una isla del Pacífico, donde las leyendas cuentan que vive un gorila gigante.

En ese momento los niños, con toda la seriedad del mundo, una vez colocadas sus batas de trabajo, asumió cada uno un papel: redactores de noticias que hacían entrevistas y confeccionaban los artículos y los reporteros gráficos, que recogían las imágenes.

Se crearon dos temas paralelos, casi sin darse cuenta: unos niños narraban el argumento de la película, toda la historia de King Kong, el rapto de la chica, la captura, la marcha a New York, la escapada, etc. y los otros niños, siguiendo también el comienzo de la película, trataron los titulares de un periódico, narrando el rodaje, lo cual se utilizó para el comienzo de la clase.

La actividad era desbordante y, a la vez, muy organizada. Todo salía de una forma natural y espontánea. El profesor propocionaba los materiales que iban necesitando y adecuando los lugares de trabajo. El ejercicio se llevó a cabo durante dos jornadas. La primera la que se está describiendo, donde se trabajó todo el material escrito y dibujado, y otra segunda, para componer las páginas del periódico, puesto que el ejercicio consistía en eso, en la realización de un gran diario, resulta lógico, al transformarse el Taller en una redacción de prensa por los estímulos ofrecidos en un principio. La composición de las páginas la iban eligiendo ellos, por el orden que les parecía más correcto, el

material utilizado era papel blanco o de color gris, tinta china, y para ocupar espacios blancos, introdujeron tiras de prensa escrita, de tal modo que al final resultó un hermoso collage, que recogía todas las expresiones de los niños sugeridas por la película que habían visto el día anterior por televisión.

Si este trabajo se hubiese desarrollado en el campo escolar se podrían haber incluido otras materias, aprovechando el estado de motivación de los niños.

4.14.) *Temas propuestos en equipo. Ilustración rápida.*

Realizada por el Grupo B. (6 trabajos).

El objetivo fundamental de este ejercicio consiste en la posibilidad de realizar una ilustración viva, es decir, que se vaya creando de forma paralela a la lectura de un texto.

Pensamos que es algo muy válido aprovechar toda la energía y entusiasmo que produce algún tipo de historia, sin pasar por un período más largo de reflexión y análisis de los elementos que se pueden introducir, para que las ilustraciones sean los más fieles al texto leído. Los niños, que rápidamente convierten todas las situaciones en acción, entienden perfectamente, siendo muy bien aceptados estos tipos de ejercicios.

El método de trabajo es muy simple: en un principio se escoge un tipo de lectura que sea corta, divertida y con pocos personajes. Para esta ocasión hemos elegido "La historia del gato gordo", una de las "Veintinueve historias disparatadas" de Ursula Wölfel (3), y que dice así:

"Una mujer tenía un gato. Era un gato bonito, un gato para jugar con él, que tenía una mancha en la nariz. La mujer estaba completamente enamorada del animal. Le hacía dormir por las noches en su cama, todas las mañanas le cepillaba la piel con una

loción y le ponía en el cuello cintas rosas. Alimentaba al gatito con carne picada e hígado, con huevos, nata y pescado cocido.

Desde que el gatito se hizo un gato grande, resoplaba y arañaba cuando no conseguía lo que quería. Pero a la mujer esto sólo le parecía gracioso, y el gato todavía pudo dormir en su cama.

El gato seguía haciéndose mayor y poniéndose más gordo, y se hacía servir por la mujer. Llegó el día en que se tragó al desayuno dos litros de leche con vitaminas, y al mediodía devoró cinco chuletas rebozadas y asadas. La mujer sólo podía roer los huesos. Se fue poniendo flaca y pálida, y el gato seguía haciéndose más gordo y crecía y crecía, hasta que fue tan grande como un ternero.

Ahora el gato dormía solo en la cama, y la mujer tenía que echarse encima de la alfombra".

Se hace una primera lectura, pudiendo elegir entre representar cada uno un personaje o bien una situación. Una vez organizada la distribución de las secuencias, y habiendo preparado de antemano un papel corrido bastante largo y estrecho, situado sobre las mesas unidas, comienza la segunda lectura y los niños comienzan a pintar. Esta segunda lectura es más lenta, para ir dando tiempo a que se vayan realizando los dibujos, pero sin hacerla excesivamente lenta.

La técnica que elegimos son las ceras blandas, por su facilidad de manejo, lo mismo para dibujar que para pintar, y se colocan en pequeños montones en la cabecera del papel, para que todos los niños tengan acceso a ellas. La mejor situación del trabajo es formando una fila, pasando a dibujar conforme la historia lo precise. Hay que tener en cuenta que para que el ejercicio sea un éxito, hay que proporcionar suficiente espacio para que los niños puedan entrar y salir del papel sin tropezar, y que tanto la longitud como la anchura del papel deben ser amplias.

Se realizan sucesivas lecturas, haciendo énfasis en los detalles o situaciones que han podido pasar desapercibidas; el

profesor no debe comentar nada, simplemente repetir el texto cuantas veces sea necesario.

El ejercicio es casi una carrera, muy divertido, y el resultado siempre es sorprendente, por la frescura y sinceridad de los dibujos. Aquí se refleja la percepción sincrética, puesto que al tener que dibujar rápidamente todo lo que se está oyendo, aparecen las imágenes que el niño tiene grabadas en su memoria, coincidiendo éstas con imágenes bastante elementales, de tal modo que aparece una síntesis de las formas, más algún detalle analítico que las define de una manera más concreta y todo ello junto con el mundo de los recuerdos acerca de cómo es un gato, una señora, la alfombra, la comida, etc.

Este tipo de ejercicios puede ser interesante para intercalar en algún momento con ejercicios que exigen una mayor concentración o bien requieren una visión más analítica.

4.15.) *Trabajos funcionales: máscaras, marionetas, pintura sobre tela, tarjetas navideñas.*

Realizadas por los Grupos A, B, C y D. (18 trabajos).

Llamamos trabajos funcionales, a los que sus productos finales tienen un uso concreto o un fin. Por tanto, el objetivo general de este tipo de ejercicios será ese precisamente: poder dar una función al trabajo realizado, consiguiendo que puedan sensibilizarse en la diferencia existente entre los productos del mercado y los realizados por ellos mismos, apreciando esos valores diferenciadores, de personalidad, originalidad e individualidad y dando cabida a unos principios de conocimiento del diseño, con sus diferentes características, que se adecuaran a los elementos de trabajo elegidos.

En niño hace, en su comienzos de preescolar, con plastilina o con arcilla, su primer cacharrito para guardar sus cosas o para que su madre coloque un lápiz, o su primer elemento de juego, desde entonces nos está pidiendo la realización de cosas concretas. Por tanto,

no es nada extraordinario lo que se plantea en estos trabajos; es simplemente dar salida a todo el diseño creativo que todo ser humano lleva consigo.

El método de trabajo está en función del tema que se esté desarrollando en esos momentos, ya que difiere mucho un ejercicio de otro.

Máscaras.

Los niños, desde muy pequeños, han hecho sus antifaces y máscaras para el Carnaval, siendo por tanto, una costumbre a la que por su parte no están dispuestos a renunciar, siempre que se les ofrezca, material, técnica, amplitud de la propuesta, etc., y ésta se encuentre dentro de sus intereses.

El método que seguimos en el Taller con estos niños es el siguiente: tienen que recoger cajas de diferentes tamaños y formas, como los cubos redondos de detergente para lavadoras, que hacen un gran papel para confeccionar máscaras, siendo necesario que las cajas puedan ponerse en la cabeza, y también es importante recoger más pequeñas, pues sirven para añadidos de sombreros, nariz, etc.

Dos semanas antes que comience el Carnaval, los niños aparecen en el Taller con las cajas. Es lógico el jolgorio que se organiza, por lo que hay que señalar que este tipo de ejercicios, en donde se rompe abundantemente la norma, y que no los hacen en ningún otro sitio, se deben iniciar con grandes dosis de entusiasmo, paciencia y organización, pues es fácil que todo se pueda venir abajo ante la excitación que todos los niños tienen.

Todos los muchachos se colocan la caja en la cabeza, para así ir marcando dónde están los ojos, la nariz, la boca, y puedan ver y respirar, decidiendo qué personaje o forma sugiere la caja, qué añadidos se pueden hacer, etc. Esto hay que verlo uno por uno, o bien entre ellos mismos, en el caso de los mayores. Con un "cutter", (su uso sólo lo hace el profesor) se hacen las aberturas necesarias, se van organizando los añadidos, mediante otras cajas, con cartón o papel fallero, que se pega

con cola blanca (plástica, espesa), o bien con cinta adhesiva de embalaje. Mientras se van secando las máscaras, se cortan tiras de papel de periódicos blancos o colorines, para el pelo.

En la segunda sesión se pinta con pintura acrílica una capa de base y mientras seca, los niños pegan las tiras de papel, dándose al final los últimos toques de detalles.

Así todo funciona a la perfección, excepto cuando aparece algún niño, como ha sido el caso de Jaime E., con un equipo de cajas completo para hacerse un disfraz de robot con cuerpo y todo; no se le puede negar, por lo creativo que es este niño, y además rompe con la monotonía que se podría haber creado, pero también altera los esquemas de trabajo. Jaime construye su magnífico robot, ante la envidia y admiración de todos y más todavía, después de aplicar a todo él una capa negra con una gran brocha, y decidir salpicar pintura de diferentes colores sobre semejante artefacto. La idea es genial, pues va a quedar perfecto, aunque lo tiene que hacer fuera del Taller, para lo cual sale a la calle y comienza a pintarlo. Como decíamos anteriormente, todo esto puede ser muy válido por lo creativo, y pensamos que siempre debe existir la prioridad de la creación antes que el orden establecido, suponiendo que las materias de este tipo, junto con los lugares en que se imparten, deben ser especiales, con características distintas a las de otras materias, ya que se tienen que adecuar a las necesidades del momento. Con esto no queremos decir que no exista la disciplina o el orden; sí, deben darse, aunque concebidos de otra forma.

Marionetas.

En el Taller se han realizado varios tipos de marionetas. Una de ellas, ya comentada en el trabajo por equipos de murales con una función, decíamos que había partido de una historia que los niños se habían inventado, y que cada uno de ellos había elegido un personaje para representarlo.

Para ello se utilizó uno de los procedimientos tradicionales para la realización de las marionetas consistente, primero,

en hacer la figura en arcilla, procurando buscar unas facciones exageradas , para luego construir un molde. Este puede ser, o realizando un vaciado de escayola, o directamente de la arcilla saca vaciado con pasta de papel, tiras de tela engomada o papel y engomado siempre con materiales de poco peso. Elegimos lo primero, y antes de que se seque del todo, aunque no húmedo, se corta transversalmente, despegarlo del original, se coloca cuidadosamente sobre un lecho de virutas o papel, para que no pierda la forma y, una vez seco, se vuelve a unir con el mismo material.

Después, en otra sesión, se pinta, se pone pelo, se añaden las lanas o hilos, piel, estropajo, etc., y se viste. Las manos también pueden realizar con el mismo material del vaciado, pero sin necesidad de modelarlas previamente, para posteriormente unir al vestido.

Indudablemente el proceso es larguísimo y es difícil para los niños que fueron capaces de realizarlo todo por sí mismos, cuando llegaron al vestido ya se les había pasado el entusiasmo de la representación y no querían continuar, excepto los cuatro que quisieron realizar los murales de fondo.

Dentro de todas las posibilidades de realización de marionetas, unas marionetas, que pueden ser muchísimas, hay que buscar la más sencilla y rápida, siempre que el fin del trabajo sea la representación. Cuando el grupo de trabajo esté dentro de las etapas de los preadolescentes, posiblemente más adelante acepten una mayor dedicación a una tarea de este tipo. Tubos de cartón, bombillas, guantes, o calcetines, pueden servir como base perfecta para un tipo de marioneta de guante, que ellos pueden manejar perfectamente, y cuya realización es mucho más rápida.

El otro sistema que elegimos es sencillo y bastante vistoso, por su volumen. A partir de un palo de escoba, se va colocando papel de periódico, sujeto con cinta adhesiva, hasta que se consigue un volumen adecuado, algo muy fácil; luego se añaden los salientes, tanto con papel, de la nariz, del sombrero, etc., según el mismo procedimiento.

En otra jornada se endurece, o bien ese mismo material con venda de escayolar o dando una mano de *aguaplast*, ambas cosas pueden realizar los niños, siempre que la venda sea con trozos pequeños y se aplique, con brocha el *aguaplast*, al fraguar muy lento. Cuando

ello está bien seco, se pinta con acrílico y se ultiman los detalles. Esta marioneta se maneja sólo moviéndola con el palo, pero resulta muy bien si se coloca un frontón tapando los palos, de tal forma que sólo aparezcan las cabezas.

El trabajo funcionó muy bien y todos estaban muy entregados a la tarea. Ramón, quien realizó un papá Noel, no quiso pintar el pelo y la barba de blanco, que ya eran blancos y quería pintarlos de otro color a toda costa. Su afán era cubrir con colores; una vez seco, se dió cuenta que debería haber sido blanco, ya que quería que se pareciese al típico papá Noel, y fue entonces cuando aplicó unos toques de blanco, convirtiéndolo en un personaje curiosamente canoso. Esto es un ejemplo de cómo a los niños en estas situaciones, no les interesa nada más que el proceso creativo y de manipulación que aparece en el momento del desarrollo del trabajo, lo cual nos hace creer que es fundamental estimular con la propia materia.

Pintura sobre tela.

Con este ejercicio pretendemos que los niños puedan llevar alguna prenda que ellos mismos hayan diseñado o pintado. Se les ofrece la posibilidad de que sean pantalones, pijamas o camisetas, eligiendo siempre esta última prenda, sin duda por la influencia de lo que ven en el mercado. El ejercicio es prácticamente el que clausura el curso y, ni que decir tiene, lo que les gusta a los niños.

A todos les interesa llevar puesta sus pinturas, y muy pocos intentan imitar los dibujos que las camisetas comerciales ofrecen. Comenzamos realizando el dibujo que luego han de pasar a la camiseta con papel carbón y, mientras les vamos mostrando los botecitos de pintura (especial para tela) que van a utilizar. Ese es otro de los estímulos, ya que el colorido es diferente huele distinto (acto que siempre hacen los niños, olfatear) y se aplica con pinceles diferentes, más suaves, además de que para fijar el color ha de plancharse la prenda, otro elemento que les ilusiona realizar.

Con todo ya dispuesto, y una vez separando las caras de la camiseta, con una tabla de ocumen entre medio de las telas, comienza el proceso. Están todos muy preocupados con su tarea y hay un gran silencio. Unos niños prefieren hacer pequeños detalle, tipo emblema, y en cambio otros están dispuestos a pintar hasta el borde; depende mucho del tema que elijan, aparecen muchos paisajes típicos de agencia de viajes, caras, naves, etc.

Tarjetas navideñas.

De todos los trabajos funcionales, quizá éste sea el más estereotipado, resultando muy difícil evitar toda la contaminación de los millones de imágenes que existen de este tema. El profesor sugiere algo más universal: paisajes nevados, árboles secos, estrellas imaginarias, pero no sirve de nada. Los niños que han decidido realizar su tarjeta están dispuestos a pintar una vela, el abeto con bolas de colores o el portal de Belén. En ocasiones puede influir el haber realizado en la escuela algo parecido, pero aunque no lo hayan hecho es lo mismo.

No todos los niños quieren hacer este ejercicio, pero los que acceden a él, les gusta mucho tener sus propias felicitaciones de Navidad, siendo perfectamente normal que quieran dibujarlas, o pintarlas, con todo el repertorio típico que, por el abuso consumista, nosotros quisiéramos evitar. Y si no lo conseguimos es porque para ellos son sus Navidades; nosotros, los adultos, ya pasamos las nuestras, con nuestros recuerdos y nuestros elementos típicos de ese momento.

Se realizan en cartulinas de diferentes colores y pueden pintar lo que quieran, siempre que no esté excesivamente influenciado por lo que se puede comprar y en el comercio. Después utilizan pintura dorada o plateada, gustándoles mucho dar esos últimos toques con ese material.

Respecto de lo que comentábamos sobre los temas, que en principio el profesor rechaza por sabidos o amanerados, reseñar que si bien es cierto que en ocasiones nos encontramos con maestros aburridos

de las mismas representaciones infantiles, las cuales están viendo a lo largo de toda su carrera profesional, no se dan cuenta que si para ellos resulta monótono, para el niño son sus primeras casas, figuras, árboles, etc., y que así es el proceso, y así será. Lo más lamentable es que, a veces, esos mismos maestros contagian el aburrimiento que ellos muestran. El profesor de estas materias creativas no debe perder jamás su capacidad de asombro ante todo lo que recibe del niño.

4.16.) *Apuntes del natural de figura humana: cuerpo, cabezas, caricaturas.*
Realizados por los Grupos A, B y C. (25 trabajos).

Con este trabajo comenzamos una parte del método, que no necesariamente sigue este orden que aquí aparece, donde se ponen en práctica los trabajos de una forma más aleatoria. Sin embargo, sí está claro que no se puede comenzar por trabajos del natural, cuando no se conocen muy bien a los alumnos y que estos trabajos siempre deben ir alternados con propuestas bastante diferentes.

Los objetivos fundamentales que nos llevan a poner en práctica el dibujo de natural, tienen su fundamento en considerarlo el mejor modo de aprendizaje para conocer las formas y saber ver. A través de todos los ejercicios que se han puesto del natural se quiere dejar constancia de que, a pesar de la defensa que se hace sobre el interés de conservar la percepción sincrética, debemos desarrollar igualmente la capacidad analítica, por supuesto, bien aplicada y en su momento, que en estos preadolescentes ya ha aflorado y que de hecho aparece en sus trabajos más personales.

El análisis de las cosas que hacen en este momento los niños es muy subjetivo; las relaciones de importancias no están bien valoradas, tal vez porque en ese análisis distinguen excesivamente las partes del todo, de forma similar a como descontextualizasen los elementos de su propio entorno.

Precisamente lo que se intenta con la observación, o mejor dicho en la iniciación a la observación, es que el niño pueda valorar tanto el elemento como lo que le rodea, el conjunto de las cosas y, a la vez, por su necesidad de satisfacer el conocimiento, que descubra las mil y una formas que componen ese elemento, pero siempre en la proporción justa de importancia que le corresponde con el todo.

En estas edades, con toda la inquietud, la dinámica y el interés por tantas cosas que muestra el niño, resulta bastante difícil hacerle observar, poner la atención en un punto determinado, reflexionar sobre aquello y, más difícil todavía si ese punto de interés es impuesto. Por ello consideramos que hay dos caminos para estimular la observación: que la elección del punto a observar esté dentro del campo afectivo del niño, o que el estímulo venga por parte del material o técnica utilizada. A través de las propuestas de trabajo que en el Taller se han realizando iremos estudiando todas esas posibilidades.

Los objetivos que planteamos ante los apuntes del natural de figura humana, son dar al niño la suficiente información de cómo es el cuerpo humano a través de la realidad, analizarlo, estudiarlo y dibujarlo, para que adquiriera los suficientes conocimientos, y que ante las dudas que comienzan a surgir, pueda dar respuesta con la información veraz que tendrá acumulada en su memoria, pero siempre que él considere necesario utilizar esta información. No quiere decir esto que, a partir de la información de la realidad, pueda despreciar otro tipo de representaciones de la figura humana que sean también válidas, lo cual debe estar perfectamente explicado y comentado a los niños. Otro objetivo será, que el niño adquiriera seguridad en sus observaciones, haciendo de éstas su más importante fuente de conocimiento, sin despreciar otras que pueden ser adquiridas de otra manera, valorando lo importante que en este momento va a ser su propia realidad, ya que le va a enseñar mucho más ahora, por parte de la acción voluntaria de reflexionar.

El método de trabajo para llevar a cabo los apuntes comienza por el interés que en algún momento aparece en el niño o por las observaciones que podemos apreciar de los dibujos de las figuras humanas que ellos presentan, y los comentarios típicos que realizan:

- Vaya, no me sale.. ¿cómo se dibuja?.

Ellos, en un principio, piden soluciones inmediatas y fáciles, que es lo más cómodo, pero la respuesta es siempre la misma:

- Conoce, observa, mira, lo que quieres representar, porque si no sabes como es, será imposible que salga.

Conviene utilizar parte de una jornada de clase, ya que toda una clase sería excesivo; después de haber pintado, por ejemplo, los niños cogen sus tableros para apoyarse y con folios blancos, lapiz graso, barra o carboncillo, comienzan. Los modelos son ellos mismos, cada uno debe posar, entre cinco y siete minutos, y les hacemos observaciones sobre cosas concretas:

- No os preocupéis de las facciones de la cara, ni de la forma del jersey, interesaros por ver el movimiento de la figura, su proporción, etc.

Anteriormente se les ha hablado de los cánones clásicos, de lo que es una medida o módulo: nos medimos el cuerpo utilizando un módulo, nos tapamos la cara con las manos para darnos cuenta de lo que nos ocupan, vemos cuál es la largura de nuestros brazos, dónde nos llegan, hacemos giros con ellos, observando los ritmos y proporciones, etc. etc. A continuación, los niños realizan el dibujo tras una observación general sin tomar medidas, ya que es más importante que se acostumbren a valorar al primer golpe de vista.

El estímulo que representa utilizar una barra o un carboncillo es suficiente para que les interese el tema. Otro estímulo para ellos es el dibujarse unos a otros; les resulta divertido y no tienen ningún inconveniente en posar.

No se hacen correcciones, ni se pretende retocar trazos o errores; simplemente se hacen comentarios generales, aunque la albanza sea lo más frecuentemente utilizado, porque en estos años los niños no ven en sí mismos nada más que errores, todo les parece muy mal y la mayoría de los apuntes los tirarían. Hay que acostumbrarlos al hábito del trabajo, del proceso, del ejercicio como tal. Cuando se han realizado varias sesiones de apuntes se aprecia el avance y para ellos es el mejor estímulo.

Los apuntes de cabezas, los usamos con bastante frecuencia; si algún niño comenta:

- ¿Qué dibujo?.

Se le puede contestar fácilmente:

- A tu compañero de enfrente.

Les gusta hacer retratos, y hacerse a sí mismos, con un espejo. Para este tipo de ejercicio son tremendamente analíticos y críticos, y colocan todo, absolutamente todo. Por eso prefieren un buen lápiz afilado, aunque en alguna ocasión se haya utilizado otros procedimientos, como el pastel o rotuladores, pero el trabajo resultaba así más largo y, casi siempre lo dejaban a la mitad. Algún niño ha conseguido incluso captar la expresión, se ha despreocupado de la proporción o de otras cosas y ha realizado un dibujo muy sensible.

Cuando aparecen los momentos divertidos, de observar tan detenidamente al compañero que exagera en un rasgo, el otro se enfada y le replica:

- Ahora te dibujo calvo y barbudo.

Introducen otros elementos a sus dibujos, como es el caso de Jaime E., un muchacho con tal vitalidad y con tantos recursos, que siempre se le quedan cortos los dibujos, teniendo que añadir más cosas. Es entonces cuando comienzan las caricaturas. Es muy bueno dejarles exagerar los gestos, y además suelen acertar bastante, si bien los niños son muy crueles, y siempre hay que ir observando que nadie se pueda sentir dañado. Como complemento también el profesor es caricaturizado, lo cual está muy bien.

En alguna ocasión, les comentábamos:

- Cuando esteis en vuestra casa, vais a mirar muy atentamente a vuestra madre o a vuestro padre, pero no para hipnotizarlos, (pues es muy gracioso el gesto que hacen, cuando se les dice algo de este tipo).
- Simplemente los vais a mirar y vais a grabar sus caras en vuestra mente.

Cuando volvían se les pedía que lo hicieran de memoria. Este ejercicio surgió a raíz de que los niños querían hacer algo para regalar a su padre, en el famoso Día del padre, donde ha habido la costumbre de relacionarlo con la Expresión Plástica, y los niños consideran natural el hacerlo así. En ese momento no se nos ocurrió otra cosa que decir:

- Pintad a vuestro padre.

Había muchos niños que no se acordaban de cómo era, si tenía barba o no, si llevaba gafas, si tenía pelo, etc., síntoma de que hay que trabajar la memoria visual desde muy temprana edad, siendo estos ejercicios muy válidos pues parten de su centro de interés.

4.17.) *Dibujos y pinturas del natural, objetos.*

Realizados por los Grupos A, B, C y D. (43 trabajos).

Los objetivos de este trabajo vienen a ser como los que hemos planteado al comienzo de esta parte. Primero, que el niño observe y reflexione sobre lo que ve. Segundo, que conozca las formas, que adquiriera seguridad en el dibujo y pintura a través de los conocimientos adquiridos. Tercero, darle la oportunidad para que despliegue toda su necesidad y capacidad de análisis de lo que le rodea.

Como comentábamos al comienzo de esta sección de trabajos, el natural solamente interesa al niño si están sus intereses, sus objetos, sus aficiones, etc., en ello, siendo entonces materia observable, o bien utilizando una técnica o material que para el niño sea novedosa. Los ejercicios que hemos venido desarrollando en el Taller cumplen esas dos funciones; se han utilizado elementos del propio lugar, sencillos y que ya les eran familiares, y si a pesar de eso, a los niños no les hacía demasiada gracia, proponíamos alguna variante.

El trabajar en caballete sobre un tablero ha cambiado el panorama y más todavía si utilizan carboncillo y difumino, procedimiento muy poco usado por los niños, debido a las blandas representaciones que se han hecho con él, y que todos tenemos en la memoria, además de pintura de gouache o acrílico y también ceras. Los temas a desarrollar de su interés han sido: la bicicleta, que alguno traía, las plantas, hierbas o piedras que en algún momento les mandábamos recoger de los alrededores y en más de una ocasión, dibujaron algún animal, como ya comentaremos más adelante. Para la realización de ese tipo de cosas no ha habido ningún inconveniente.

Respecto a los elementos dibujados o pintados de clase, el método de trabajo era el siguiente: colocábamos alguna cerámica o unas calabazas, una plancha o cogían algún rincón del Taller, pero siempre podían inventar alguna parte, de tal manera que había un elemento o dos que sí se pedían que guardasen un cierto parecido, pero pudiendo inventar bien el fondo o el espacio donde se apoya, bien dentro del propio objeto. De este modo algo que puede ser tan simple, les producía un suspiro largo como diciendo:

- Menos mal.

Y adelante.

Carmen es una niña muy escrupulosa con el papel; , siempre le parece que está mal o sucio o tiene un *no sé qué*, de tal manera que al trabajar con carboncillo y borrar con el trapo, le quedaban huellas de trazos que no podía soportar, se enfadaba, una situación que a algún niño también le producía un malestar. A Carmen, en alguna ocasión, se le dejó que cambiase el papel, pero en vista de que era una situación caprichosa, no se consintió que siguiera en ello. Además, es muy importante que los niños adquieran esa capacidad de aceptación del error; en una obra tiene que haber huellas de muchas cosas, ya que es un trabajo vivo de alguien que, siente, hace, pone, quita, etc., dando como resultado el conjunto de toda esa manipulación la obra artística. Si los niños no pasan por este tipo de experiencias, muy mal de adultos entenderán la obra de Arte.

Más adelante, Carmen disfrutaba dibujando y pintando sin preocuparse de esas meticulosidades, y ella fue quien, precisamente, comentó un día:

- En este espacio voy a poner el cartel de Miró de la otra pared, que me gusta mucho.

Esa versatilidad y flexibilidad a la hora de entender el dibujo o pintura del natural, es lo que nosotros queríamos enseñar a los niños, a mirar ampliamente, con ojos limpios de apetencias y con naturalidad.

Respecto a los trabajos basados en objetos propios, fue un descubrimiento maravilloso. Propusimos a los niños que dibujasen algún objeto, pero lo miraban con poco interés; entonces se pensó en la

idea de salir a recoger plantas, ya que era primavera y había muchas; rápidamente salieron todos y alguien dijo:

- ¿Podemos dibujar bichos?

- Si sois capaces de hacerlo a pesar de que no se estarán quietos, de acuerdo.

Aparecieron trayendo plantas, hormigas y todo lo que pudieron coger. Los dibujos fueron una maravilla; qué poder de atención les producía y que bien los estaban analizando. Álvaro, un niño tan observador que apenas se sale de sus propios temas y que tiene un precioso repertorio, enseguida lo incluyó en una composición de las suyas. Este niño, con su gran capacidad de observación y análisis, es incapaz de arriesgarse a realizar algo que no tenga relación con el campo narrativo, el cual lo domina tan bien, que no quiere superar esa situación, y que no le conduce más que a contar, algo que más pronto o más tarde le será insuficiente, para poder expresar todo su mundo. Otros niños pintaron una hormiga, determinando también su diferencia de edad en la forma de representar .

Un día vino un niño a clase con un cangrejo de río que se lo había regalado el pescatero; *magnífico*, pensamos. De inmediato un pequeño grupo se puso a dibujarlo o a pintarlo, e incluso llegaron a hacerlo en arcilla, (no tenemos documento gráfico, una pena). Viendo el éxito que tuvo el cangrejo, lo bien que lo pasaron y los trabajos tan estupendos que hicieron, ellos mismos sugirieron traer un hámster, y un ratón blanco. El estímulo fue extraordinario.

4.18.) *Dibujos y pinturas del natural. Paisaje.*

Realizados por los Grupos A, B, C y D. (15 trabajos).

El principal objetivo de estos ejercicios es que pudieran ver con *amplitud de horizonte*, no únicamente por tener el paisaje enfrente, sino ante una posibilidad de elección saber ver qué es más adecuado, más bello, más expresivo; observar distancias, atmósfera,

matices, perspectivas, etc.; enfrentarse con todos los problemas e incomodidades de la pintura fuera del aula, saber organizarse.

Método de trabajo. Indudablemente estos ejercicios no faltan nunca en ningún curso, es algo que todos los niños esperan con entusiasmo en cuanto comienza el buen tiempo.

La situación del Taller ha sido inmejorable para ello, ya que al estar en un extremo de la ciudad cuenta con posibilidades de campo cercano, no maravilloso, pero válido. No obstante, si el Taller hubiese estado en otro lugar, también lo hubiésemos hecho, porque siempre hay un parque o un ambiente urbano propicio para pintar.

El salir a un espacio abierto, aunque sea mínimo, es la mejor lección que uno puede tener en las artes plásticas; la visión está descansada, el color se ve de una manera tan distinta, es tan cambiante, tan dinámico el paso de las nubes, el aire, la luz. Todas estas percepciones nos hacen entender lo que es la pintura, la cual tiene que recoger todas esas sensaciones. En el caso de las perspectivas, la mejor clase de sistema diédrico está en la calle o en el paisaje, la persona y su entorno; estamos todos cansados de chicos que hacen y hacen láminas y problemas de perspectiva, que más tarde no saben observar el natural ni son capaces de representarlo. Si nos fijamos en el envolvimiento del color con la forma, veremos como no hay nada dibujado exacto y concreto; todo está entretelado, obligándonos a percibir el color, sintiéndolo totalmente para luego representarlo. Ha habido días en primavera en que todo está tan verde, con unos campos de cebada y de trigo cercanos, donde al aspirar el aire y olía a verde, y al hacerlo todos los niños, comentábamos si olía a verde, olían a marrón, a rosa o a azul, los pocos almendros que florecen en marzo, los pintaban antes de que la flor cayese, apreciando y comentando el cambio que luego se producía en el árbol. Todas estas sensaciones se tienen que ver, oler, tocar; es cuanto sentimos, lo que nos incita posteriormente a pintar.

Los materiales utilizados fueron variados: pastel, tinta, aguada, gouache espeso y muy directo, o bien tratado como acuarela y las ceras. Los tamaños suelen ser Din.A-4, ya que es más cómodo, aunque también se trabaja con Din.A-3. Los niños se llevaron un tablero y pintan en el suelo o apoyados en algún montículo o piedra.

La clase se destina completamente al ejercicio del paisaje y, antes de salir, se comenta el lugar donde vamos a estar, cómo nos colocaremos y los materiales que llevamos.

En el mismo lugar se reparte el material y se orienta en las situaciones: la mejor luz o el aprovechamiento del sitio para estar más cómodos.

Siempre hay bastante despiste en cuanto a lo que se quiere abarcar; en un principio, se les deja a los niños que miren, se comentan cosas, se sienten los olores, se toca la tierra, las hierbas, etc., para después hacer la sugerencia de la cámara de fotografía, viendo qué trocito nos cabe por el objetivo, que en este caso es nuestro papel.

En la clase siguiente se estudian con tranquilidad todos los trabajos y se comentan, sin dejar que nadie retoque en ese momento nada; deben quedar como se dejaron en el momento de su realización.

4.19.) *Pintura del natural. Ejercicio de retentiva.*

Realizado por el Grupo B. (8 trabajos).

Como objetivo de este trabajo nos planteamos la utilización de un objeto real, para que realizasen los niños un esfuerzo de memoria, dando posibilidad en el mismo trabajo a que participasen libremente con la utilización del color.

Este tipo de ejercicio lo consideramos muy útil, al servir para agudizar mucho más su capacidad de observación por tener que retener esas imágenes. Anteriormente lo habíamos realizado con los dibujos de sus padres y en la propia clase a través de rápidos apuntes de elementos muy sencillos.

Ahora queríamos combinar las dos posibilidades: la memoria y la libertad de expresión con el color, dando cabida a dos situaciones distintas, contención y expulsión.

La propuesta les gustó a los muchachos, puesto que siempre que hay acciones o situaciones diferentes en el Taller, les interesa, tal vez lo que menos les gustó fue el objeto a observar; ponían gestos y caras de aburrimiento, y se insistía en que se fijasen muy bien en cómo era, qué detalles tenía, de qué material estaba hecho, etc. Estamos convencidos que cualquier objeto propio les hubiese interesado mucho más para observar, pero no quisimos hacerlo de esa manera, pues la observación hubiese sido exhaustiva, demasiado analítica. También en algún momento deben ceder a unos medios que, en ese momento, no podíamos contar con otros, aunque posiblemente hubiesen sacado también faltas de la misma manera que a los objetos con que contábamos.

El entusiasmo vino cuando les dimos una tamaño de papel amplio, media cartulina o una entera, (Din.A-3, Din.A-2), según quisieran, y la opción entre caballete o sobre la mesa. Como medio, pintura acrílica, que les gusta mucho más por la brillantez y fluidez del color, aunque mancha también bastante más, si bien a ellos éso no les importa mucho.

En ocasiones se observa cómo los niños han recibido grandes reprimendas de sus padres por lo que se han ensuciado en el Taller, pues aunque llevan bata o grandes camisolas, a veces se les caen los botones, lo cual intentamos remediar con una pinza de la ropa, que no les cierra lo suficiente, y terminan por ensuciarse. El profesor dispone de muchas batas blancas de pintor, llenas de pintura; ellos intentan imitarlas, e incluso en alguna ocasión, los niños las piden porque son más largas y les tapan mejor o con cualquier otra excusa, porque verdaderamente lo que les gusta es que sean de pintor. Normalmente se advierte a los padres que traigan a sus hijos con ropa un poco vieja, para evitar esos problemas. Un día aparecen dos hermanos, diciendo:

- Hoy no podemos pintar, porque traemos la ropa del domingo.

Y claro la respuesta es:

- Y, cómo venís tan elegantes, *de domingo*, si hoy es viernes.

Los chavales aquel día estuvieron incómodos, no tanto por lo que no podían manejar, como por el miedo a lo que los otros les pudieran manchar. El ideal es un mono de trabajo que ellos dispongan, porque les cubre de arriba a abajo, que se guarde en el Taller.

Respecto del trabajo que estaban realizando, hay que decir que primero dibujaron el objeto a describir, sin verlo, puesto que lo teníamos escondido, con el mismo pincel y pintura. En este caso es mejor no utilizar agua, solamente para limpiar los pinceles y luego secarlos, al estar la pintura bastante fluida, evitando así escurriduras y calidades excesivamente acuosas. Después podían pintar el resto como quisieran: la viveza del colorido, las texturas, los raspados y todas las intervenciones a las que recurrieron, hicieron que todos nos olvidásemos de la forma elegida; era lo mismo, había sido una excusa para la utilización de la pintura. Fue un trabajo bastante sorprendente por el rechazo que encontramos en cuanto a la temática que habíamos elegido y el resultado final tan grato. La explicación estaría por supuesto en el estímulo que el material les ofrecía, la acción en los caballetes y todo el proceso de los botes de pintura acrílica manejados por ellos.

Había varios elementos para observar: una especie de licorera de cristal, con un cuello con salientes, que fué en general muy exagerada su su representación (detalle analítico diferenciador) y hubo intentos de buscar la transparencia del cristal; una jarra griega típica de souvenirs, cuya decoración fue interpretada por cada uno muy libremente, junto con una jarra grande de alfarería, muy pesada, cuyo color original no inspiró en absoluto, teniendo en cuenta la brillantez de los colores acrílicos.

En estos ejercicios de donde todos parten de los mismos elementos, podríamos estudiar las diferencias que existen entre los trabajos de unos y de otros: cómo algún niño valora más la forma, otro la decoración interna, y otro, en cambio, dispersa la atención tanto en la forma interna como en la decoración externa que incluye.

Las diferencias de expresión son siempre evidentes, pero en estos ejercicios tan vistosos es más sencillo observar las variantes que se producen. Está claro que no ha sido uno de los objetivos que hemos querido aplicar, al considerarse algo tan obvio dentro de todos los ejercicios que, muy al contrario, resaltamos en todo caso como objetivo a tener en cuenta las influencias que puede haber de unos para con otros o de alguna fuente, de forma muy directa.

4.20.) *Otras formas de narración gráfica. El cómic. Tiras fijas con personajes en sombras.*

Realizados por los Grupos B y C. (8 trabajos).

Plantear a estas alturas el cómic o historieta, como un gran recurso de comunicación en el campo del niño, no es en absoluto una novedad, siendo de sobra sabido y utilizado. No obstante, consideramos que en muchas de las ocasiones está, o excesivamente utilizado, por esto de las modas de la plástica que corren como la pólvora, con lo que todo el mundo hace uso de ello para todas las materias de forma indiscriminada, o es mal utilizado.

El objetivo que se plantea en el Taller es dar una vía a la posible necesidad narrativa que el niño preadolescente tiene, no para contar sus cosas, como hacía en años anteriores, sino para crear un mundo fantástico e imaginario, en el que de una forma inconsciente él estará inmerso y, por tanto, será un buen cauce para dar salida a sus necesidades afectivas.

No obstante, planteamos este criterio de utilización como un ejercicio para intercalar con otros que tienen un objetivo muy diferente, porque la validez de una metodología estará en función de la población que tiene que cubrir y de las necesidades y aptitudes de las personas a quienes atiende, y éstas serán tan variadas, como sus personalidades y trayectorias, siendo por tanto fundamental que aparezcan ejercicios donde el carácter narrativo esté presente, aunque sea muy importante que el ejercicio no recuerde para nada a otros realizados en etapas más infantiles, porque entonces el niño lo rechazará.

El comienzo del planteamiento de un cómic debe de hacerse en estas edades, debido a que antes el niño está narrando en todos sus ejercicios y no comprende el lenguaje característico del cómic, que no es otro que el del propio cine: planos largos, medios, y cortos, zoom, vista de pájaro, de gusano, etc. El niño, a partir de los ocho años, tiene capacidad suficiente para entenderlo y es más, surge de forma natural, ya que ha sido el propio niño quien nos ha enseñado la posibilidad de aplicación del cómic en el área de Expresión Plástica. El

niño tiene una experiencia en ellos, además de la gran cantidad de cine, de dibujos animados, etc., que ve, de tal manera que el lenguaje de la imagen no tiene secretos para él.

Con el cómic ocurre como en otras materias: el niño lo realiza para sus historias personales, no de cara a que sus profesores le quieran enseñar historia o lenguaje a través del comic como manera de estimularlo y, por tanto, el resultado será muy diferente dependiendo del tema a realizar.

El modo de trabajo en el Taller parte siempre de la historia que el niño o el grupo, ya que muchas veces lo hacen en equipo, quieran contar. Suele ser inventada, con influencia, como es lógico, de todo lo que tienen estos chavales a su alcance, que es mucho; además, lo realizan sobre la marcha, improvisando continuamente, así que la organización de las viñetas es un desastre. Se pretende que el niño planifique, que sepa lo que va a ir a continuación, que pueda distribuir las viñetas de acuerdo con la historia, haciendo alguna más grande, o intercalando algún dibujo, rompiendo el propio esquema de la viñeta, pero siempre organizando la distribución, el tamaño, la importancia, los globos, las portelas y onomatopeyas. Cuando se insiste, se consigue, los más pequeños compensan con acierto y gracia los fallos de este tipo, pero a los más mayores resulta fundamental insistir en la distribución, aparte de que les interesa la técnica de desarrollo, pudiendo incluso así valorar más el campo del comic.

La técnica es variada, pero lo más normal es hacerlo mediante material gráfico, tintas, rotuladores, ceras, y lápiz.

Entre niños y niñas hay bastante diferencia en la temática que se utiliza; en principio, como forma de hacer les interesa más a los chicos, y si alguna niña los hace, tienen un sello característico por la temática y el estilo empleados, diferenciándose incluso hasta en el color.

El mayor inconveniente que tiene el cómic para realizarlo en un Taller de estas características es su largo proceso; además, una vez conocidas las formas elementales de distribución de viñetas, es un trabajo absolutamente personal, muy íntimo, donde es casi innecesario realizarlo en un lugar como el Taller, y, por ello, no se ha

hecho excesivo uso de él, estimulando a su realización más en el tiempo libre.

Las tiras fijas con figuras de sombras, es otro ejercicio narrativo que tiene bastantes posibilidades, aparte de que se puede utilizar para dramatizar.

El objetivo del ejercicio es realizar un trabajo donde tenga cabida la narración, con un medio distinto y asequible a otro tipo de representaciones.

El método de trabajo que seguimos es el siguiente: los niños han preparado una historia, que puede ser muy simple, siendo válido cualquier tema. Cortamos el papel en tiras muy largas que se van enrollando, y en ellas los niños dibujan y pintan con rotuladores los escenarios en donde se desarrolla la acción, así de forma sucesiva, uno tras otro, debiendo hacer las repeticiones que hagan falta.

Este ejercicio también es adecuado para realizarlo en equipo, ya que otro niño debe de hacer los personajes, en silueta de cartulina, a los que se les incorpora un alambre con un adhesivo por detrás para poderlos manejar. Las figuras quedan mucho mejor en posturas exageradas y es necesario tener un repertorio amplio de los distintos personajes.

Una vez realizadas las dos partes, escenarios y personajes, se representa. Para ello es necesario que los niños que lo manejan, y que tiene que ser varios, puedan estar ocultos como en un escenario de guiñol. La tira de escenario queda fija con cinta adhesiva y sólo los personajes se van moviendo, iluminando, para que se produzca la sombra, con una simple linterna; cada escenario, o todo por partes, parecen una tira de cómic, con los personajes en vivo.

A los niños les gusta el ejercicio y, sobre todo, la representación; el problema estriba en la historia que, a veces, es muy complicada y difícil de representar. Se puede hacer con elementos que se animen, sin tener necesidad de contar cosas concretas, solamente para enseñar el procedimiento que más tarde ellos, en sus casas, pueden poner en práctica.

4.21.) *Trabajos recuperados a través del error.*

Realizados por los Grupos A, B y C. (6 trabajos).

El objetivo de este ejercicio se centra en conseguir que los niños adquieran la capacidad de reconvertir elementos que se consideran no válidos en algo utilizable, y que valoren cualquier mancha o línea, considerada errónea, para algo nuevo que pueda tener otro sentido. Es, por tanto, un objetivo que intenta ampliar las posibilidades que ofrece la materia plástica a los niños, considerando que el error es algo válido y natural, que le ocurre a toda persona que trabaja en dicha materia, para que así consigan una mayor seguridad en todos sus ejercicios.

El modo de trabajo de este ejercicio partió de la casualidad: observamos que había unos cuantos niños que no podían soportar la mínima imperfección, no sólo en sus trabajos sino las que pudiera presentar el papel o el material, como ya hemos referido en un apartado anterior. Viendo que esta postura estaba próxima a la impertinencia, nos planteamos la posibilidad de no aceptar ningún cambio de papel, ni de nada; había que ser lo suficientemente creativo como para poder superar esos inconvenientes. Incluso se llegó más lejos: no aceptar los trabajos que estuviesen inacabados (claramente aquí no se podría decir de intervenciones en el criterio del niño), es decir, aquellos trabajos iniciados por azar, apenas realizados y que el niño los desecha.

- Ya está, dice, cuando apenas hay nada, o, no quiero seguir.

- ¿Ves qué mal?.

A lo que se le contesta:

- No está mal, es que no está, tiene que salir, tiene que aparecer lo que tú quieres hacer.

A partir de ahí se comenzó una batalla de no dejar pasar nada que no hubiese estado mínimamente trabajado o al menos intentado por realizar.

El caso concreto de un niño, Santiago, a quien es posible que esta rigidez le estimulase. Todos los días hacia lo mismo: comenzaba apenas una cosa y lo quería dejar, no se lo consentíamos y

seguía; al final resultaban unos grafismos preciosos y él lo reconocía, mostrándose muy contento. Uno de los problemas de este niño era que en su colegio le decían que no sabía dibujar, le suspendían incluso, no sabiéndoles motivar porque él no necesitaba más que un mínimo de seguridad y aliento para realizar cosas con una gran creatividad .

Los ejercicios que aquí se presentan son trabajos específicos sacados casi del cesto de los papeles, aunque la táctica del aprovechamiento de todos los grafismos gestuales realizados, ha sido objetivo común y fundamental en la realización de todos los trabajos de esta muestra .

5. RESULTADO DEL ESTUDIO.

Una vez comentada la metodología para impartir clases de Expresión Plástica en los preadolescentes y la muestra recogida, compuesta por las veintiuna propuestas de trabajos planteados en la experiencia, a continuación vamos a comentar el resultado de dichas propuestas, teniendo en cuenta los criterios de valoración que antes propusimos y que recordamos eran los siguientes:

1ª Ocupación amplia del campo gráfico-plástico. Composición.

2ª Texturas.

3ª Utilización plena del color y sus matices.

4ª Originalidad.

Estos criterios están ligados con el carácter estético de toda Obra de Arte, concepto éste altamente valorado en la realización de esta investigación, no conformándonos con el estudio del mundo expresivo plástico del niño a través de su desarrollo, por lo cual se han utilizado diversos medios para la estimulación del campo visual y táctil del niño.

En cuanto al quinto criterio, análisis de elementos, nos servirá para valorar los trabajos que, o bien por sus características, materiales, estímulos, etc., o bien por la edad de los niños, tienen una visión analítica diferenciada en dos distintas formas: observación y conocimiento intelectual de las cosas y la descripción narrativa de las formas.

Y respecto del sexto criterio de valoración: *influencias y estereotipos*. Nos sirve para valorar las influencias del exterior en cuanto a imágenes adquiridas que pueden tener los niños y que puedan apreciarse claramente, porque, en general, todos partimos de la propia influencia del exterior, al mismo tiempo que también podemos observar las influencias que pueden ejercer unos niños sobre los otros.

Se podría pensar que este criterio sería opuesto al de la originalidad, pero se tratan de temas diferentes, ya que en el apartado de originalidad se contemplan no sólo la interpretación original de un tema sino también, el propio tema.

5.1.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 1.*

Dibujos a lápiz, libres de tema y estímulo, realizados por el Grupo D. (11 niños). (curso 1987-88).

Los niños dibujan fundamentalmente para poder desarrollar la actividad del dibujo como tal. De esta manera conseguimos que el niño pueda desarrollar su propia iconografía, a través de temas libres o propuestas de trabajos concretos. Dejando al muchacho en una situación natural y espontánea, al sentirse libre, se convierte en una actividad realizada con gusto. En el análisis de los resultados es donde podemos observar la edad mental, la etapa gráfica en que se encuentra y sus intereses.

Contamos con una gran número de dibujos, al olvidarse la mayoría de los niños de ellos, y muy pocos querían conservarlos, puesto que su interés se centraba en ejercicios más brillantes.

Los temas que aparecen guardan relación proporcionada con los que han realizado en su totalidad.

Algunos de ellos están pintados con rotuladores, por propia iniciativa, y los hemos incluido en este grupo por considerarlos ejercicios de dibujo.

En esta propuesta no ha habido ningún tipo de estímulo, aunque los niños estén motivados, por varias razones: primero, porque vienen al Taller de forma voluntaria, les atrae y, a la vez, les produce respeto el hecho de que no sea una aula habitual; segundo, es el primer ejercicio y están descansados; y, tercero, pueden hacer lo que ellos quieran, ya que realmente no se plantea como *dibujo libre* sino *haz el dibujo que a ti más te apetezca*, para después revisar todos los dibujos sin hacer excesivos comentarios e, incluso, a veces ellos mismos lo guardan en un cajón, cuando están ansiosos por comenzar a pintar o a modelar por ejemplo.

A estos dibujos les damos mucha importancia, pues los niños siguen así su desarrollo evolutivo sin interferencias, con el medio más sencillo para que lleguen lo mejor posible a desarrollar su

propio mundo formal y, lo más importante, cuando llevan un cierto tiempo, se observa que lo aprendido en otros ejercicios, la observación, la preocupación por las texturas, etc., comienza a aparecer de forma espontánea en este ejercicio.

Tendríamos que considerar que en todos los cursos los niños han dibujado de forma libre en muchas ocasiones; en los dos primeros grupos, que corresponden a los dos primeros años, sin embargo se recogieron no obstante, menos dibujos a lápiz al no realizarse de manera tan continuada. No obstante, se han recogido en este trabajo los suficientes como para poder extraer las siguientes conclusiones:

- 1º Los niños, en su mayoría, trabajan en las propuestas libres su repertorio habitual que ellos mismos van desarrollando espontáneamente.
- 2º En los dibujos se aprecian elementos gráficos que enriquecen sus trabajos y que se han ido introduciendo en diversas ocasiones con estímulos ofrecidos, surgiendo ahora de forma espontánea como algo ya adquirido y aceptado.

a) Dibujos bélicos.

Este grupo consta de dieciocho dibujos y podemos observar lo siguiente:

Se trata de dibujos que ocupan ampliamente el espacio e incluso tienen una disposición equilibrada, habiendo por lo tanto una composición de los elementos. Solamente uno de ellos el nº 17 está inacabado, porque pertenece a un niño que plantea elementos grandes o bien enriquece el espacio, dándose una especie de cansancio después de la realización minuciosa de los tres elementos que componen el trabajo.

Las texturas, como elementos gráficos que ayudan al enriquecimiento del trabajo, o, sirven para dar una apariencia a algún elemento, solamente aparecen en cinco dibujos, lo cual es debido al tema elegido, ya que ante los elementos que el niño tiene que desarrollar, existen dos fuerzas superiores, como son la descripción de la escena, donde aparecen catorce dibujos con esa preocupación, y el análisis de determinados artefactos en los cuatro restantes. Con todo ello el niño se

pierde en el entusiasmo descriptivo o narrativo que tiene más fuerza y no se interesa por dar un mayor enriquecimiento gráfico al trabajo.

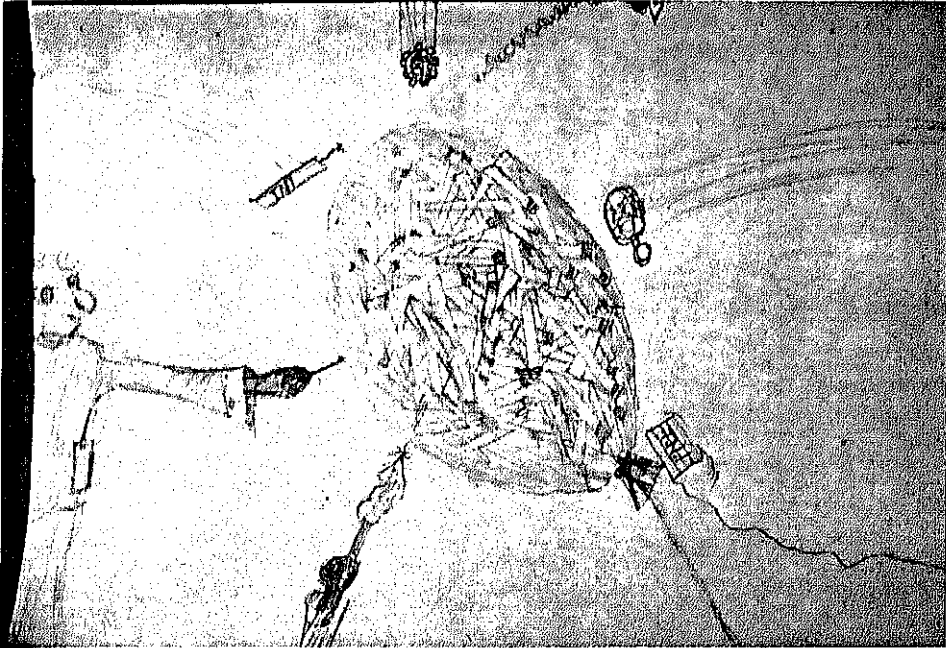
La utilización del color no era tema a tratar en este ejercicio, aunque hay cuatro de ellos terminados con rotulador, lo cual no vamos a tener en cuenta, ya que consideramos en este caso el color como un *relleno*, con un carácter poco pictórico.

En cuanto a la originalidad podríamos destacar dos trabajos: el nº 1, y el nº 11. El nº 1 en cuanto al tema y la composición utilizada, y el nº 11 por la realización de un trabajo convertido en una cartel-emblema, en donde la valoración de la maquinaria pesada con unos caracteres ortográficos, al igual que el rótulo del *viva yo* o cualquier otro elemento, están tratados no de forma ilustrativa, sino gráfica.

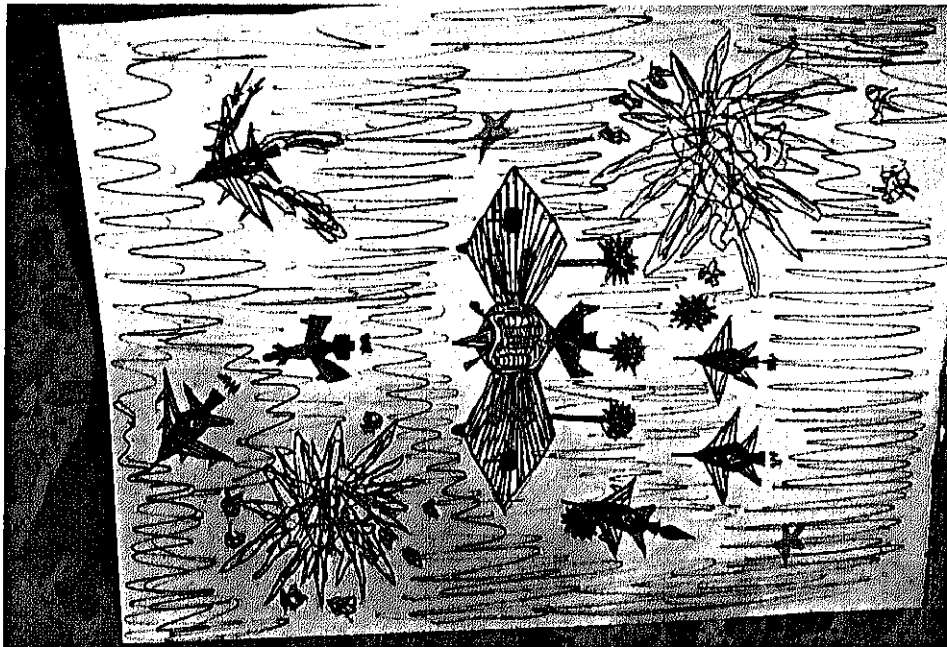
Respecto del análisis de los elementos, podemos incluir a casi todos los dibujos en esas características, aunque con distintos fines, del nº 1 al nº 6, el nº 8, nº 9 y nº 10 y el nº 12, nº 13 y nº 17, para describir una escena, donde en algunos casos aparecen figuras humanas y en otros, acciones bélicas sin más que armamento.

Los nºs 14, 15 y 16 analizan máquinas, siendo muy interesante el punto de vista del nº 14, y el nº 16.

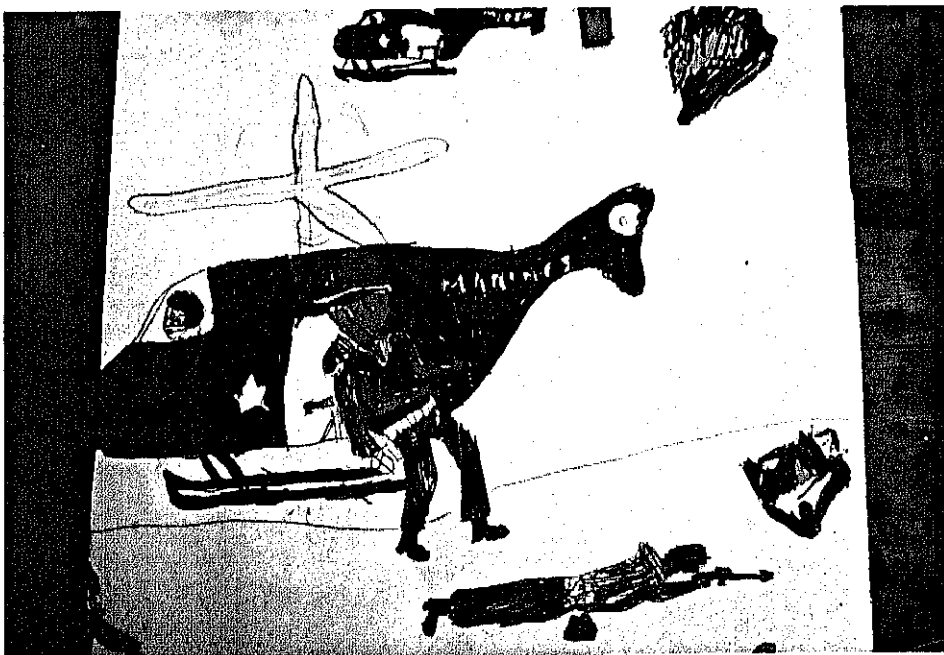
Las influencias nos las da, naturalmente, el tema en el que hemos agrupado estos dieciocho dibujos, que nos indican la cantidad de influencia externa que estos niños tienen, a través del cine, de la televisión y del mundo del cómic. Aunque en la realización podríamos encontrar bastantes lugares comunes, como los tanques o aviones, en estos trabajos sí se observa una cierta independencia en cuanto a su interpretación.



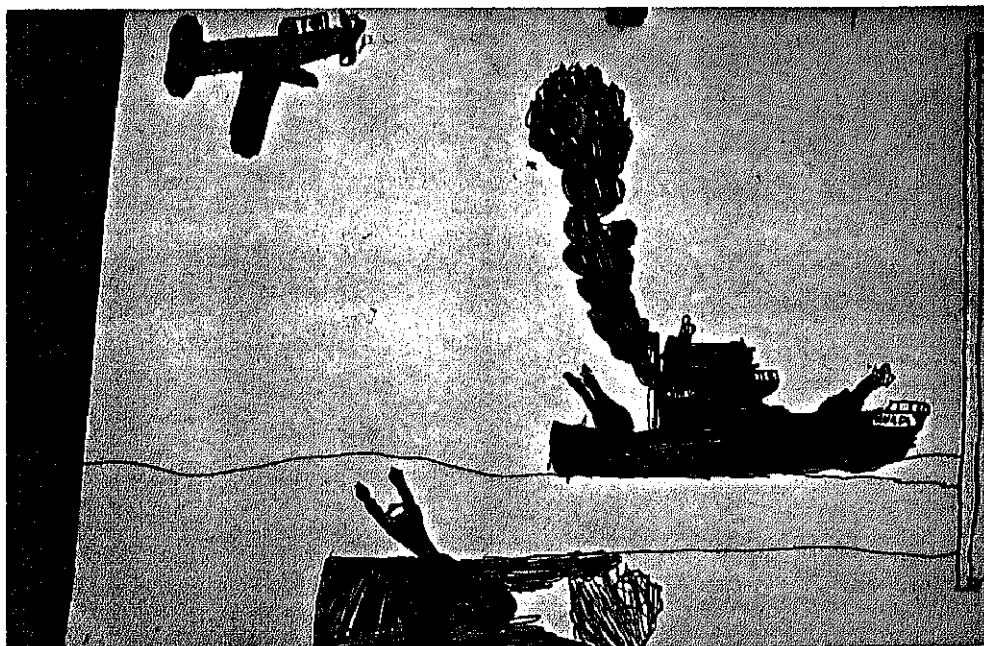
nº 1



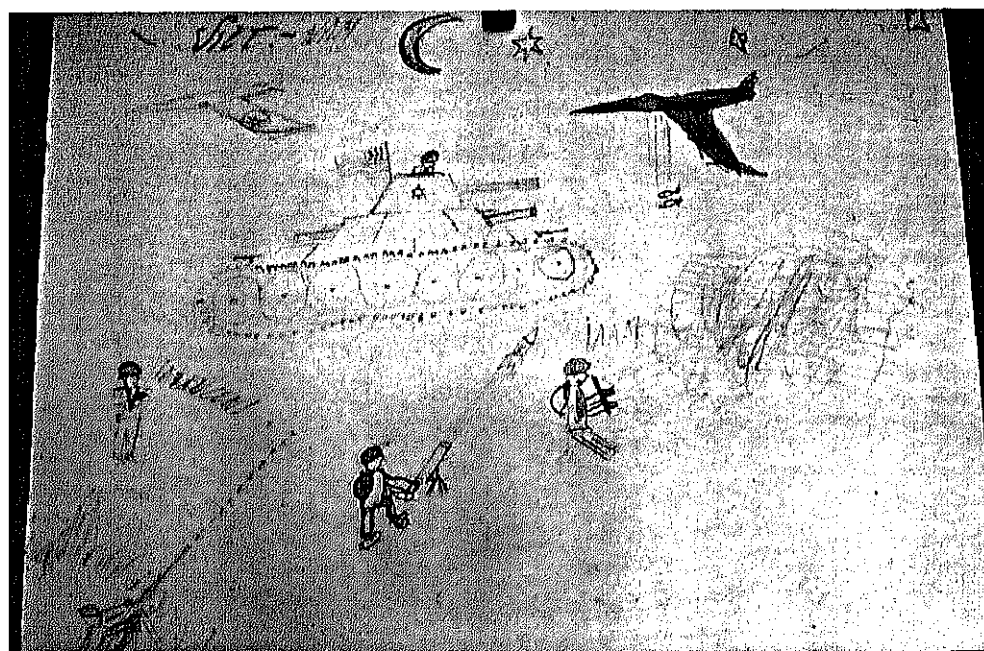
nº 2



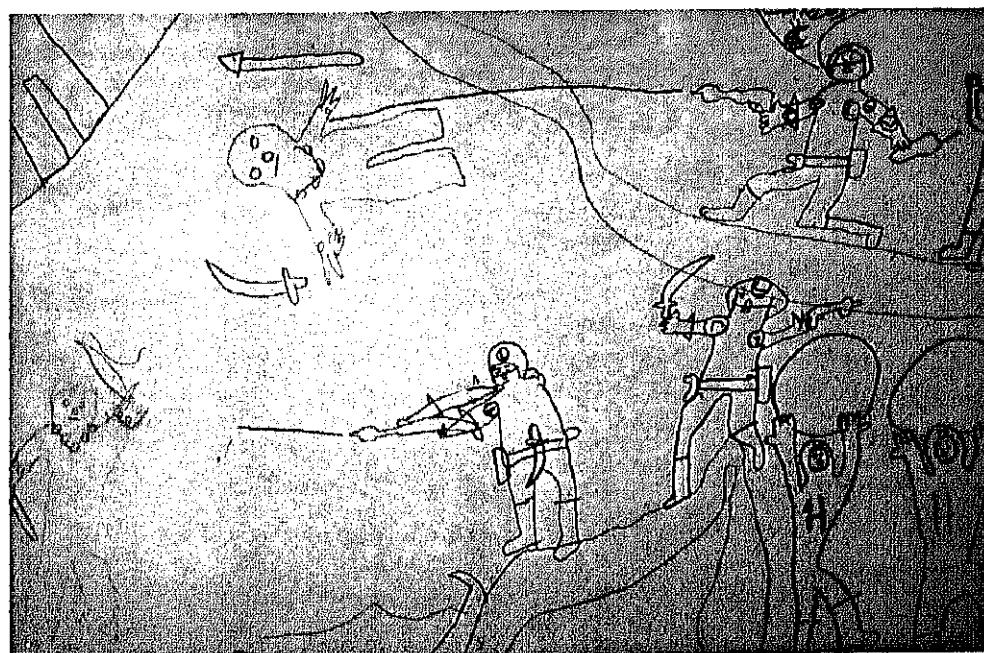
nº 3



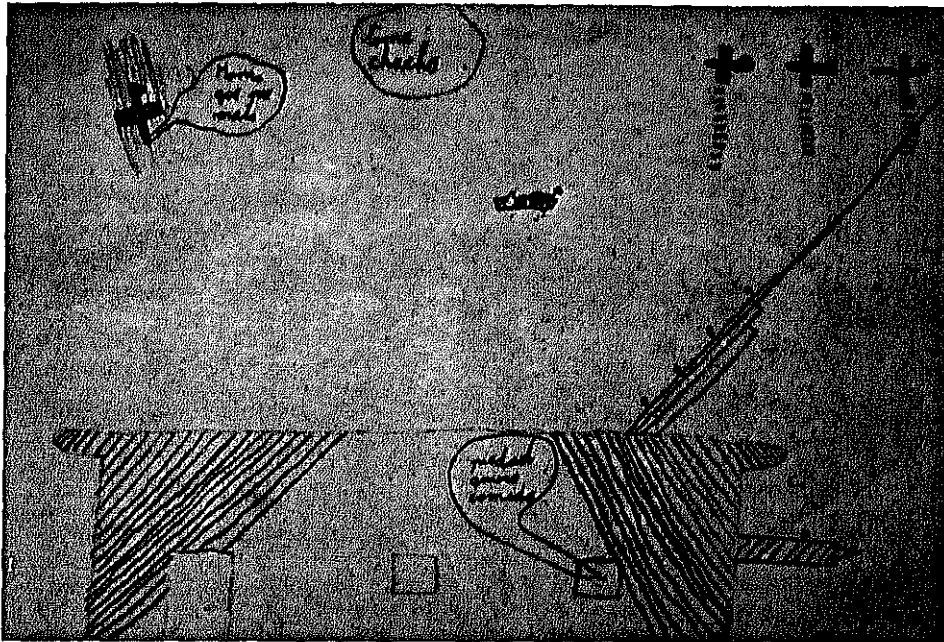
no 4



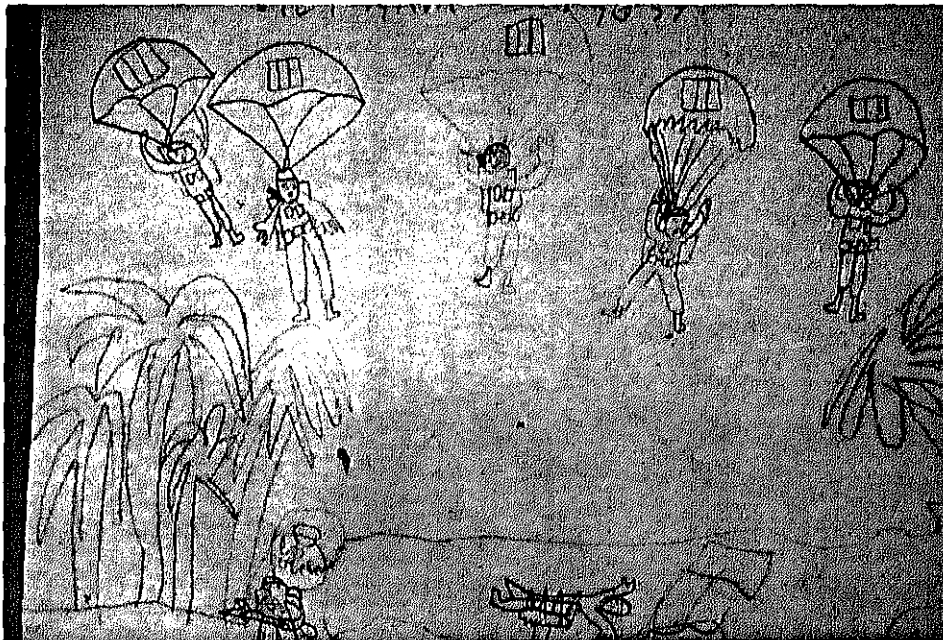
no 5



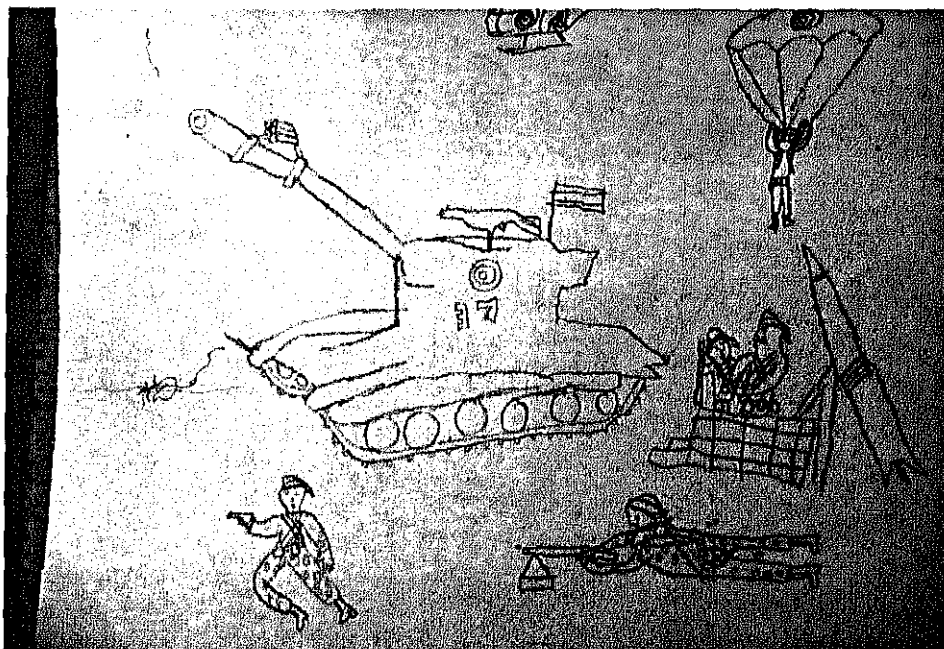
no 6



no 7



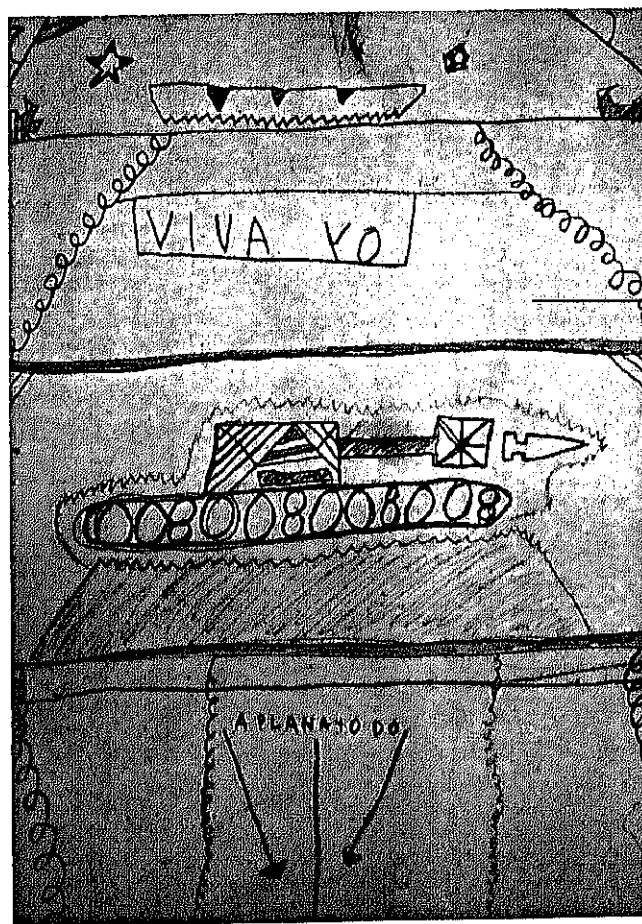
no 8



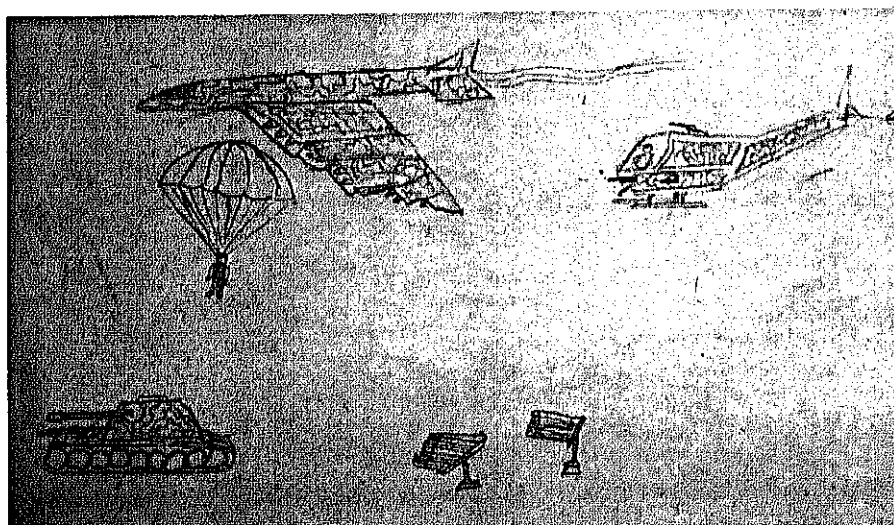
no 9



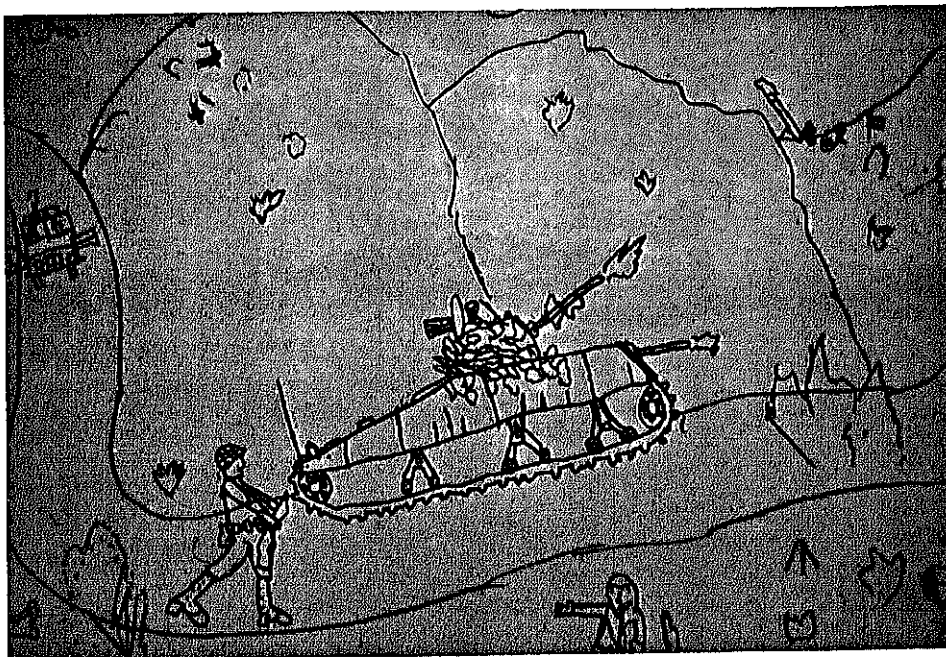
no 10



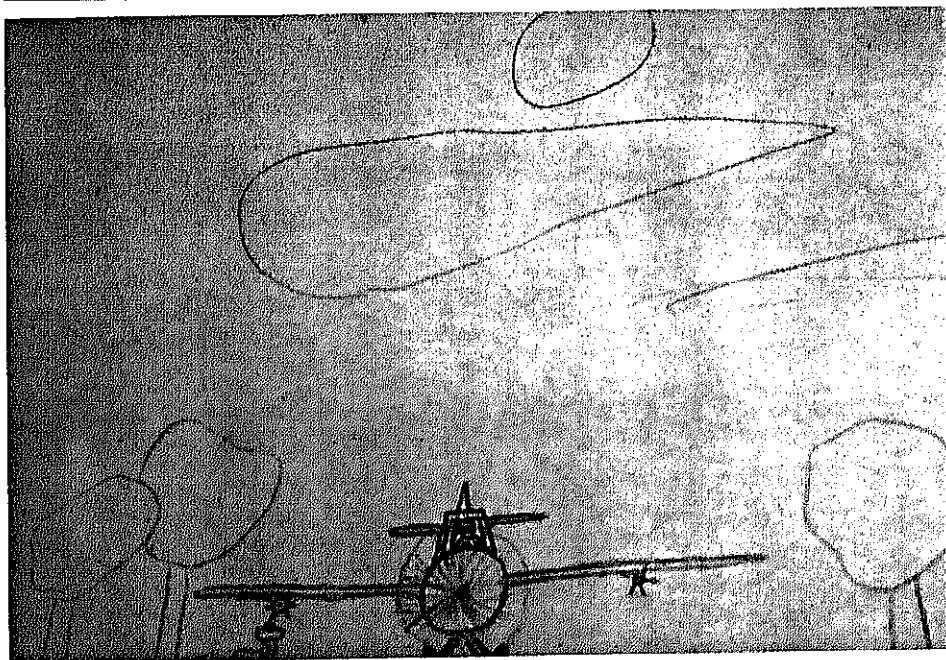
no 11



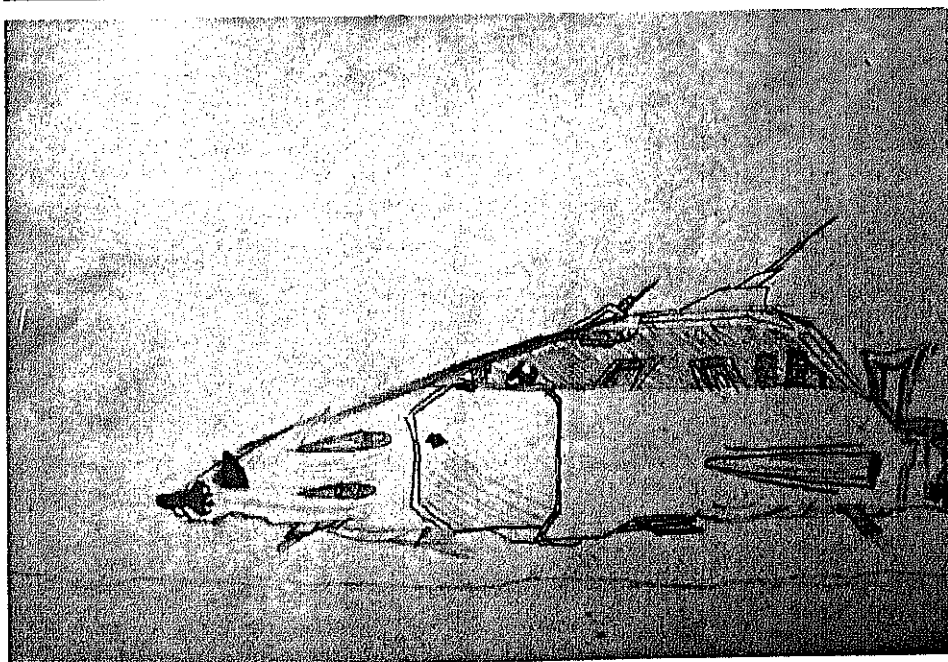
no 12



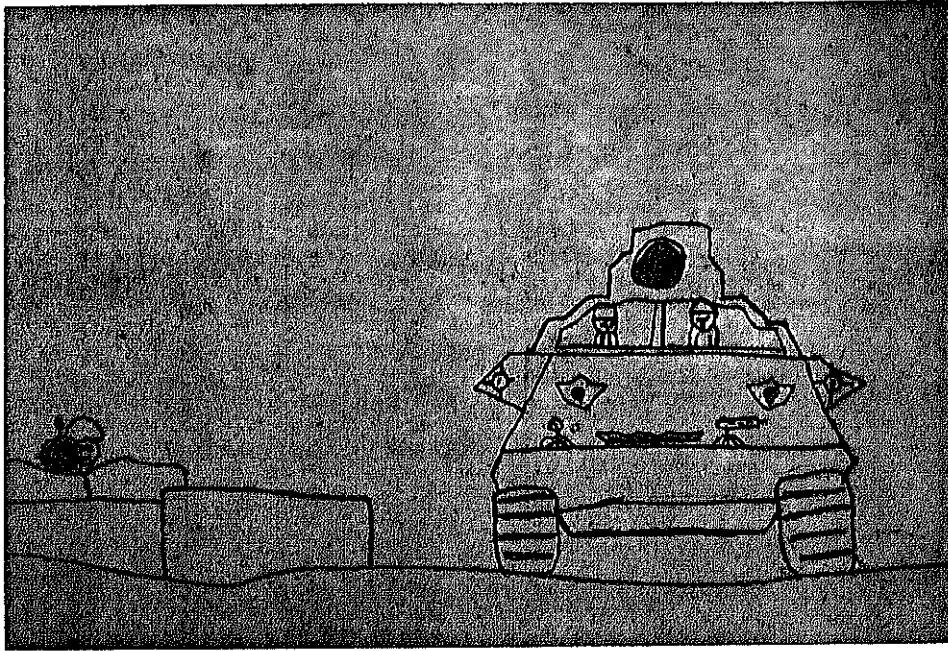
№ 13



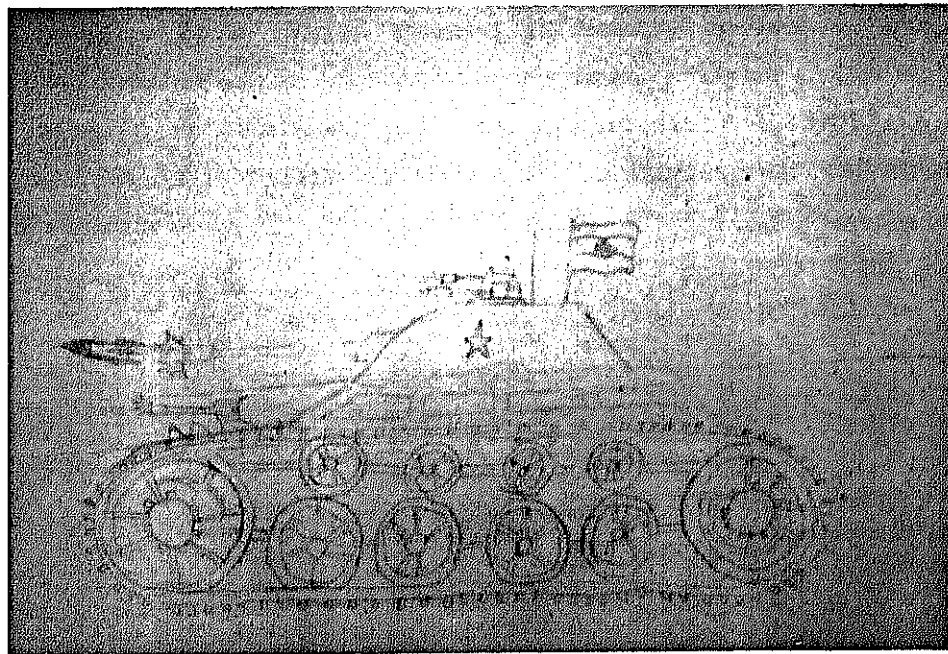
№ 14



№ 15



no 16



no 17



no 18

Que dieciocho entre cincuenta y ocho, sean de tema bélico no nos debe extrañar, puesto que en el grupo D hay ocho niños y cuatro niñas. Todos estos niños pasan una parte importante de su tiempo viendo televisión, vídeo y leyendo cómics. El tema tiene una gran acción, y ellos lo viven con intensidad, comentando los hechos, y situaciones. Son dibujos en donde el *"predominio concedido al afán narrativo y descriptivo (está) en detrimento de una búsqueda específicamente plástica"* (Widlöcher, 1971, p. 221). Podemos diferenciar dos tipologías de, entre ellos: unos, que desarrollan una acción con personajes, y que corresponden a los niños más pequeños; y otros, en donde hay un análisis de formas concretas, caso de las naves, los mecanismos, alguna figura humana, y donde aparecen texturas que diferencian unos elementos de otros.

No se aprecian influencias de unos en otros, puesto que los planteamientos son bastante dispares, y alguno de ellos, realmente son de gran originalidad, como por ejemplo el nº 1, debido a la forma fragmentada de introducir la figura como queriendo huir del artefacto que va a explotar.

b) Otros temas: fantástico, paisajes, barcos y coche, deportes, abstractos, y variados.

Grupo D. (11 niños). (curso 87-88).

Número de dibujos 40.

Los temas que han ido surgiendo en estos dibujos son diversos. Aquellos de tema fantástico, nueve, están integrados por figuras monstruosas, tema preferido de un par de chavales, Jaime E. y David, cuyos dibujos son realmente ingeniosos, junto con otros, también incluidos dentro del mismo tema, referidos a inventos, como el nº 13 (plátano con cremallera) de Daniel, y el nº 17 de David, (navaja multiuso). Otros

temas, animales fantásticos, como por ejemplo el nº 39, hechos sorprendentes, desarrollado en el nº 25, ambos de Inés.

Hay siete representaciones de paisajes urbanos y campestres, casi siempre solitarios, con excepción de dos de ellos, los nºs 1 y 7, que coinciden en la misma niña, Ana, uno absolutamente original y el otro muy influenciado, incluso estereotipado.

Temas de barcos dos, de Jaime E. y Daniel, y un coche, de Miguel L. sin personajes. Deportes dos solamente: uno con personajes (partido de fútbol), correspondiente al nº 14, el nº 17, (carrera de coches) y el nº 36, de los hermanos Carlos y Miguel Lóp.

Dibujos abstractos son dos los nºs 31 y 38. Representación de animales tenemos dos dibujos pertenecientes a la misma niña, Ana, cuyo tema le interesaba enormemente, y se puede observar el carácter humano y, a la vez, frío, que ha dado a estos gatos, son los nºs 33 y 34.

El resto de los dibujos pertenecen a temas diversos: escenas de interior como el nº 21, que es un rincón del Taller. y el nº 2, interior de su habitación, junto con el nº 37 (figuras en escalera).

Tienen especial interés unos dibujos, que parten la composición de un plano en donde se introducen bastantes elementos, rico de inventiva y texturas variadas aunque la iconografía es bastante elemental; corresponden al mismo niño, Daniel, del cual hablaremos más tarde, pero adelantaremos la intuición gráfica que desarrolla y la despreocupación ante la representación de temas concretos. Son los nºs 26, 27, 28 y el 40.

Respecto a la ocupación del espacio, salvo el nº 23 (que está inacabado), los treinta y nueve restantes tienen una amplia ocupación del campo gráfico y una composición bastante equilibrada.

Aparecen texturas en ventiseis dibujos, valorando como textura las diferencias de apariencia de los elementos, el enriquecimiento de zonas planas y las distintas valoraciones de grosores en las líneas, debido en parte a la utilización de lápiz más graso.

Con respecto a lo aplicable al color, no tiene lugar en este momento, a pesar de encontrarnos con algún dibujo cubierto de rotulador, que tiene un carácter gráfico y no pictórico.

La originalidad sí se podría valorar en muchos de estos dibujos, ya que hasta los temas de paisaje tienen una representación muy personal, como pueden ser los nºs 13 y 18, lo mismo que el tema de los inventos y los temas fantásticos. En total, de los cuarenta y un dibujos excluiriámos cinco de la originalidad, los nºs 1, 8, 20, 23 y 34.

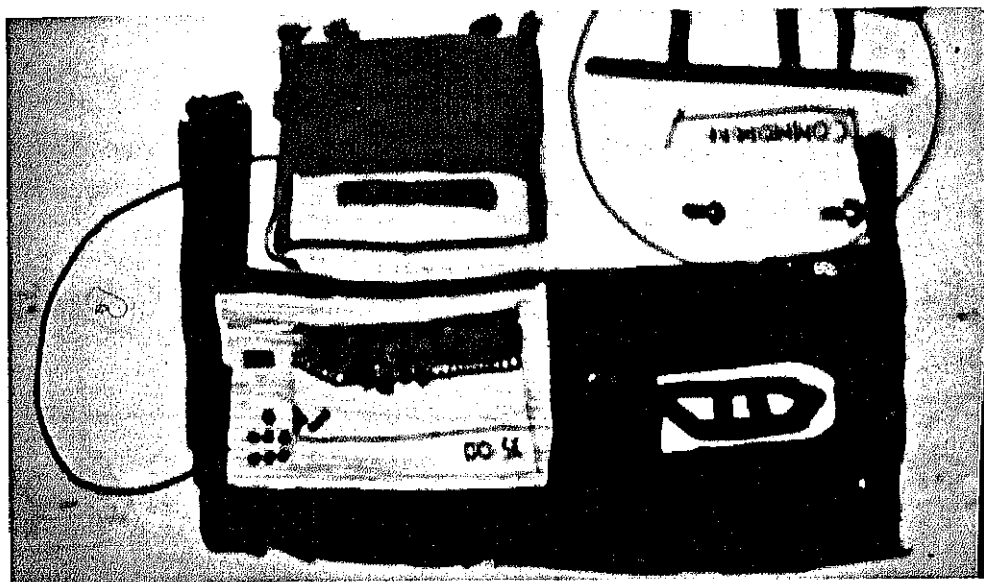
Dibujos analíticos hay pocos, si bien podríamos considerar los nºs 8, 21 y 34. Dibujos con un carácter narrativo también hay pocos, como el del partido de fútbol, o aquel interior con dos personajes y escalera.

Fundamentalmente, podemos observar que son unos dibujos donde nuestro planteamiento aparece, en el propio dibujo, en la forma, en la composición, en el grafismo y las texturas.

Respecto a las influencias o estereotipos que se observan, el más claro es el nº 34, tema de cómic, de todos conocido, además de la representación del coche y el barco.



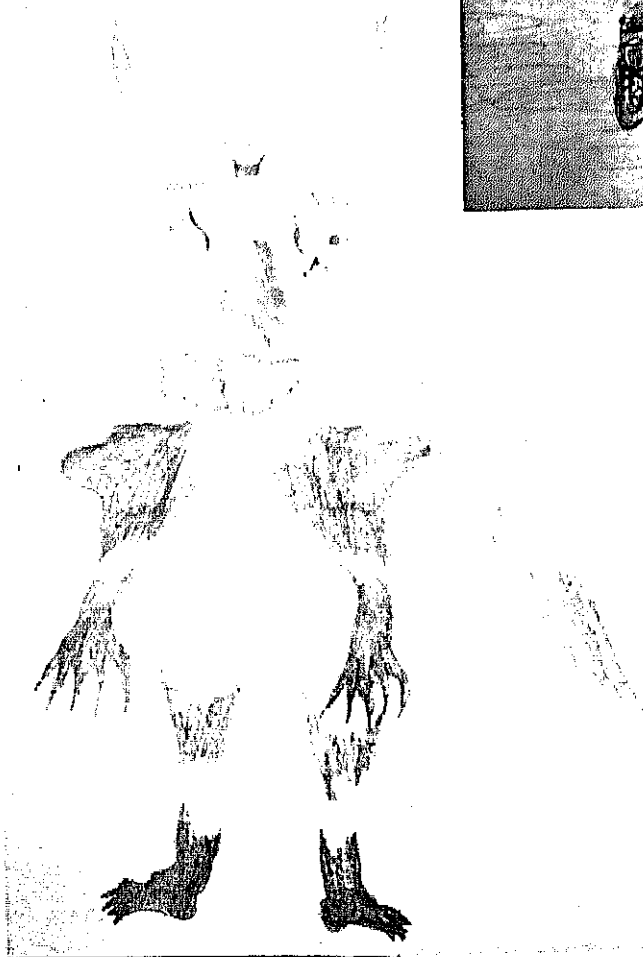
nº 1



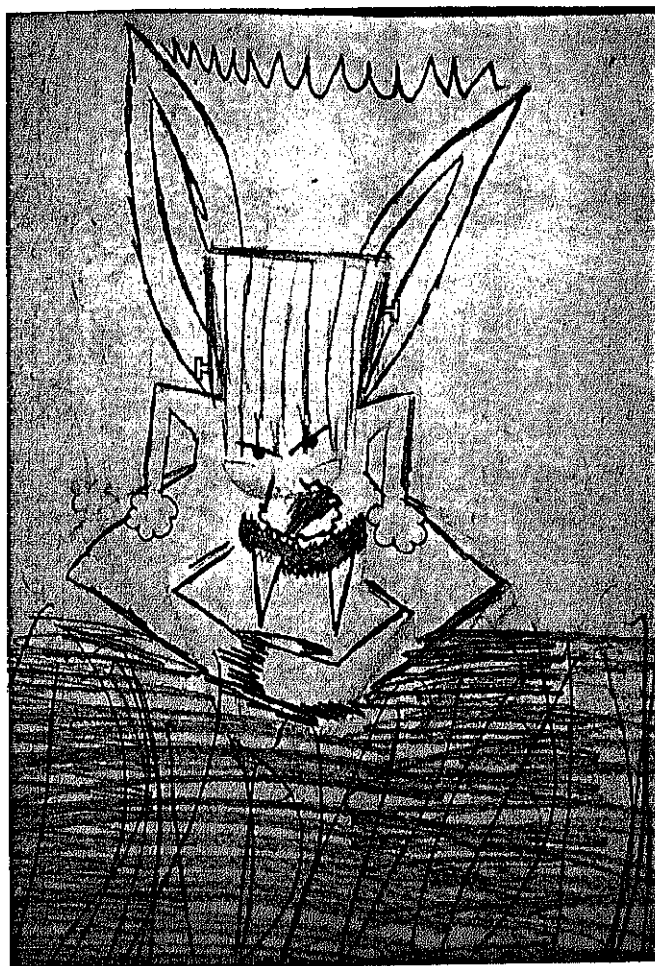
no 2



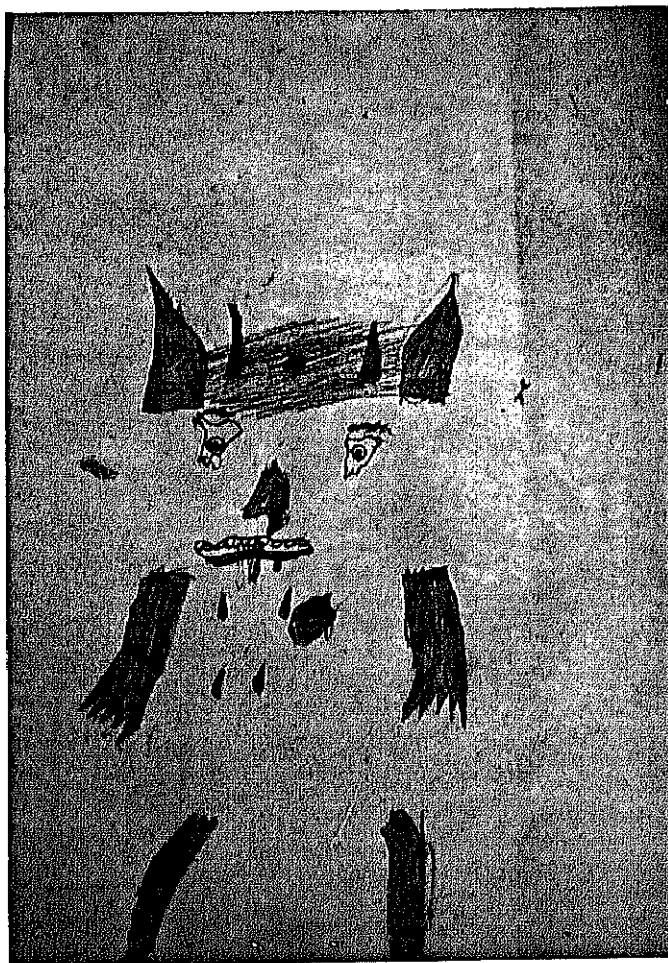
no 3



no 4



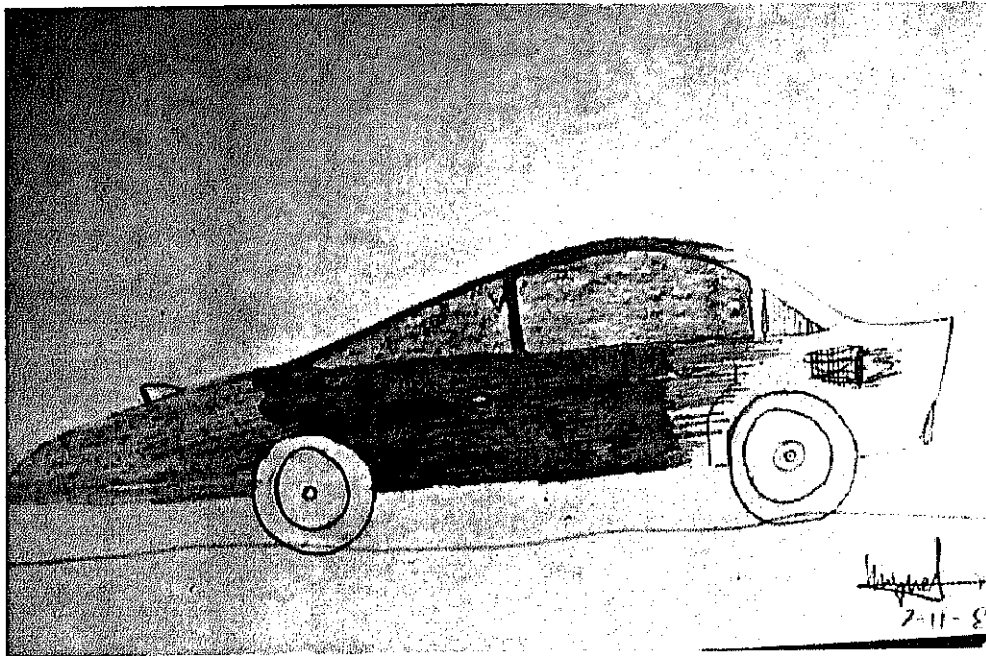
n° 5



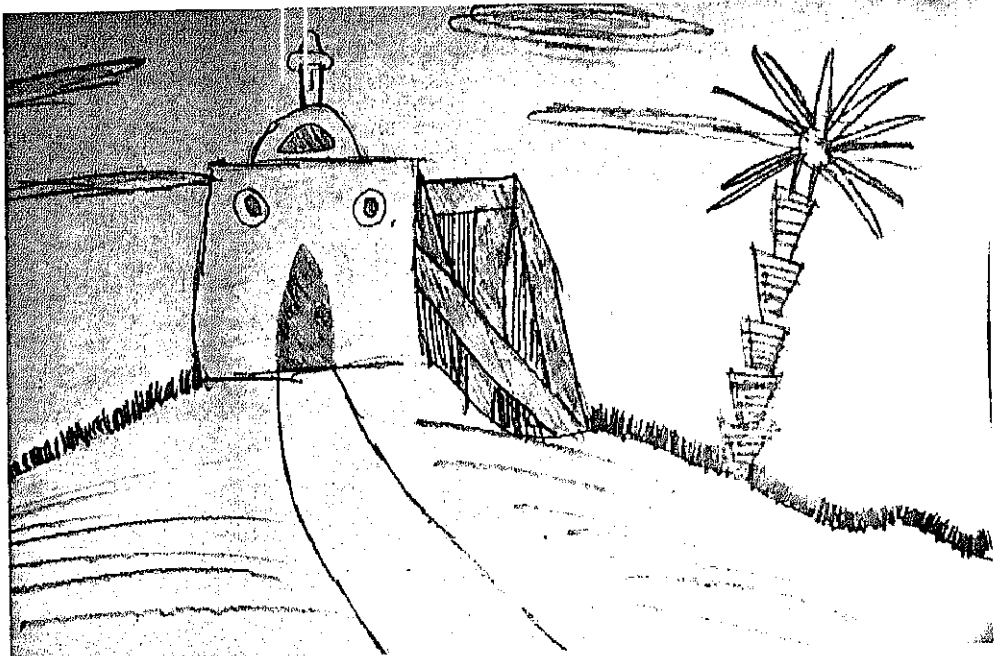
n° 6



n° 7



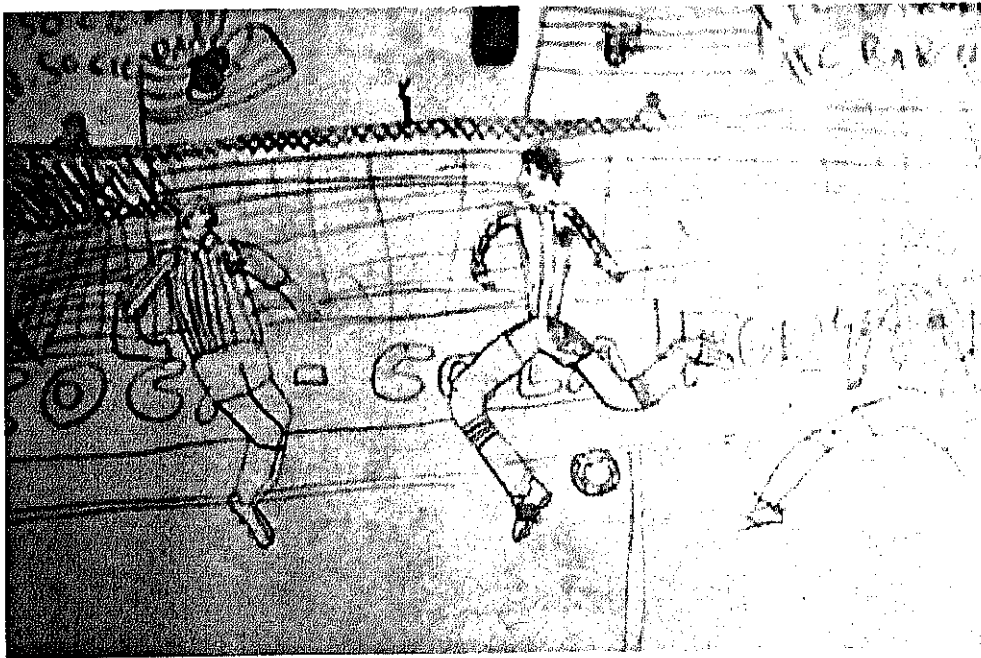
nº 9



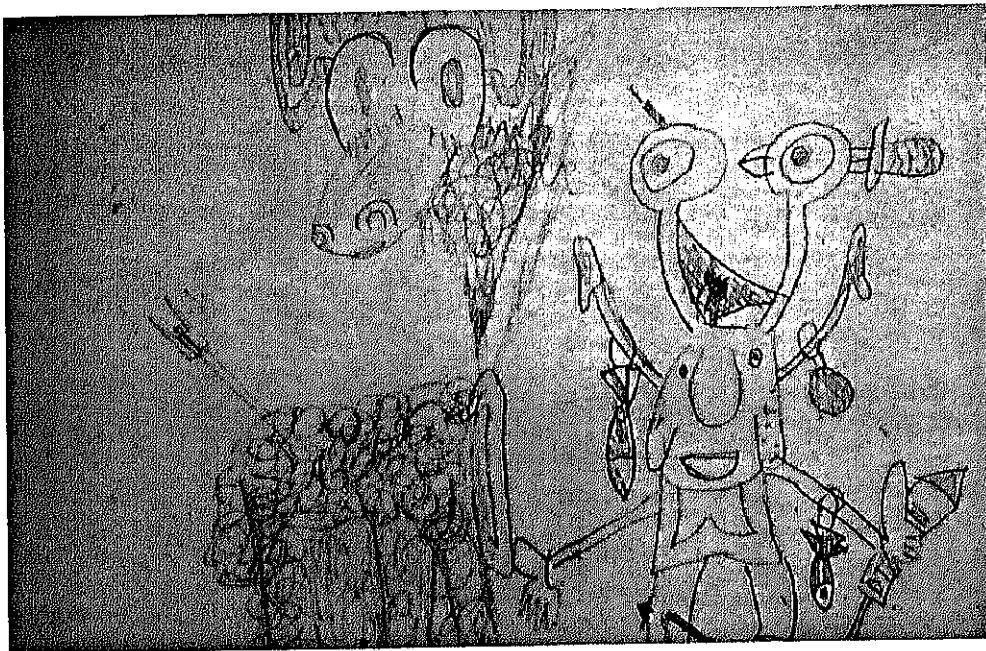
nº 10



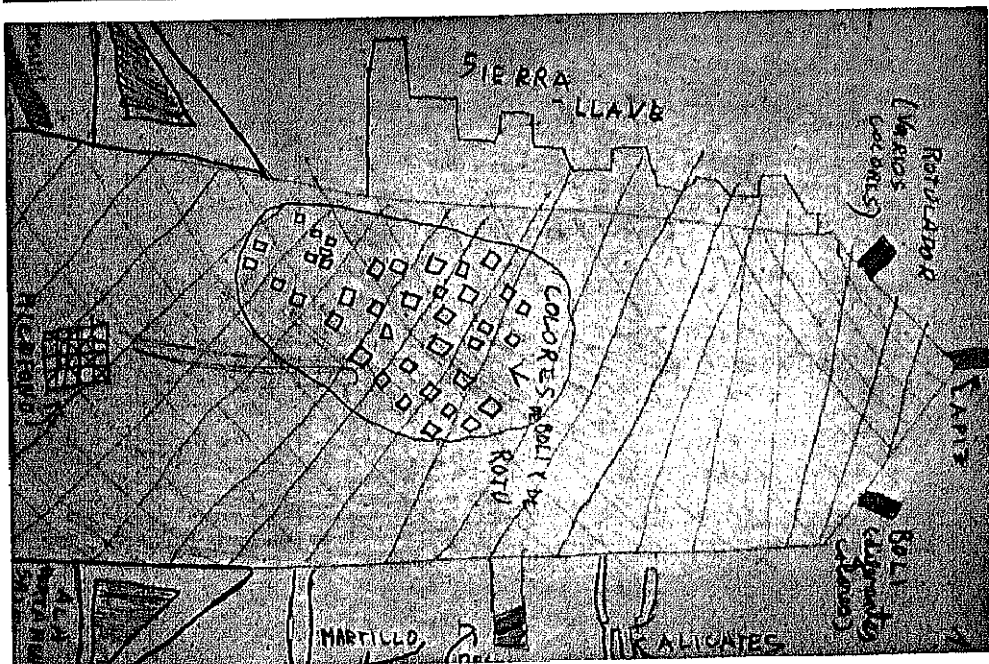
nº 11



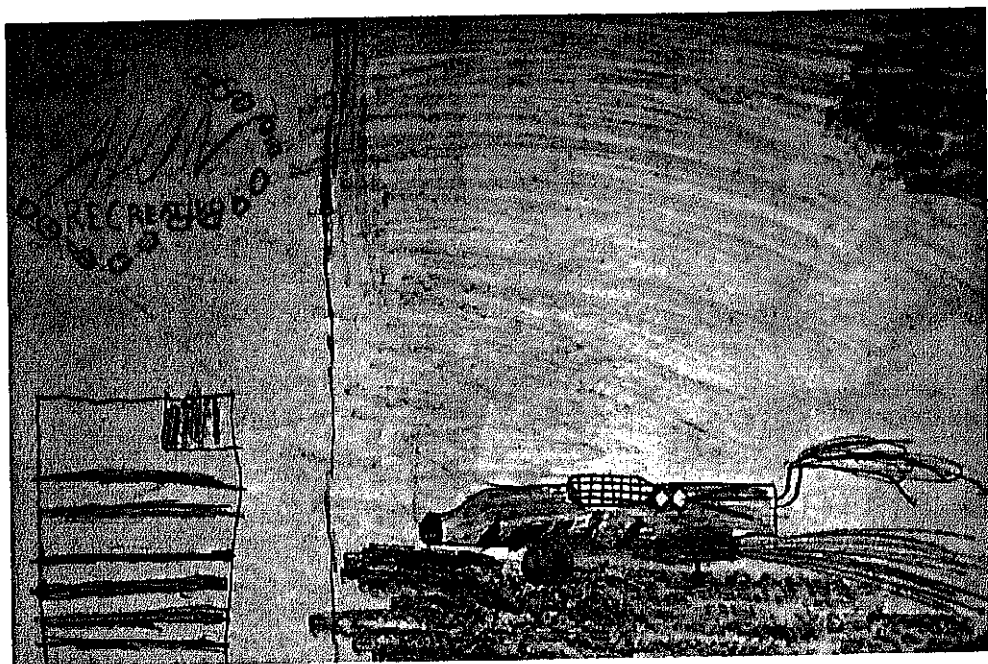
nº 15



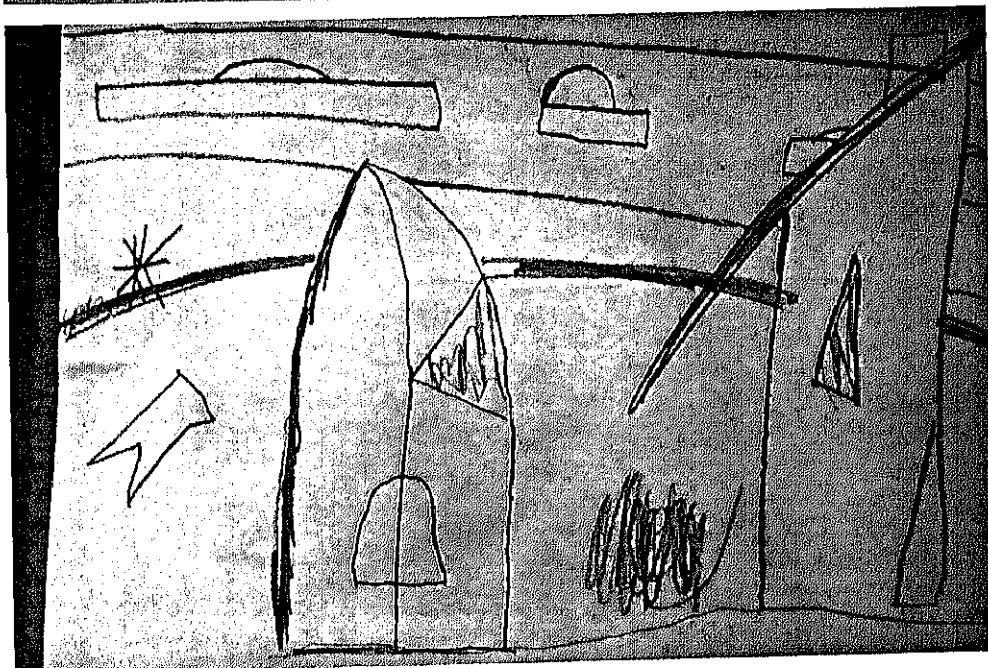
nº 16



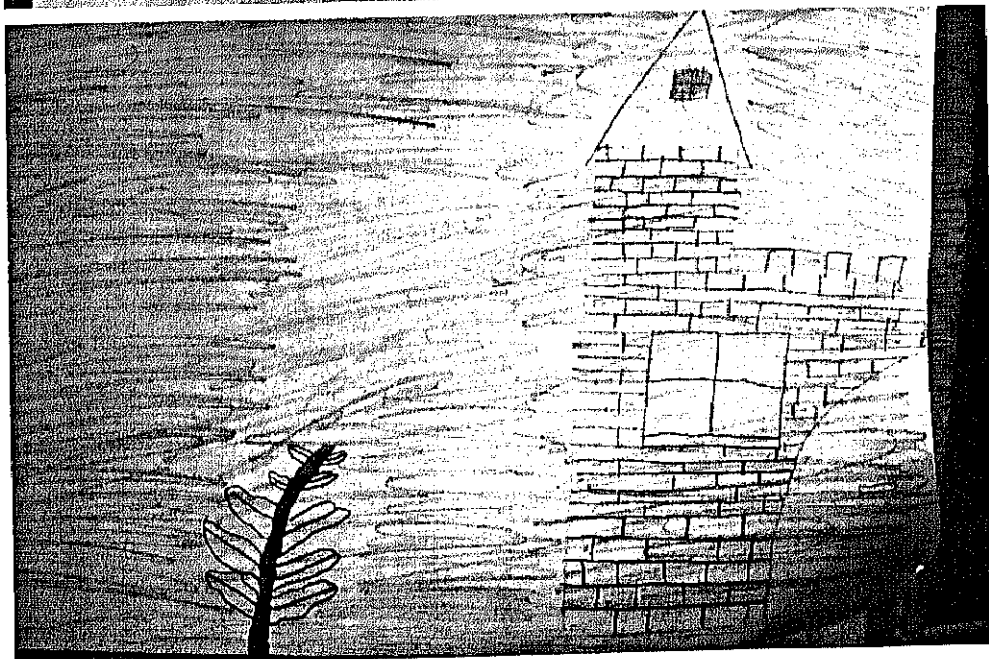
nº 17



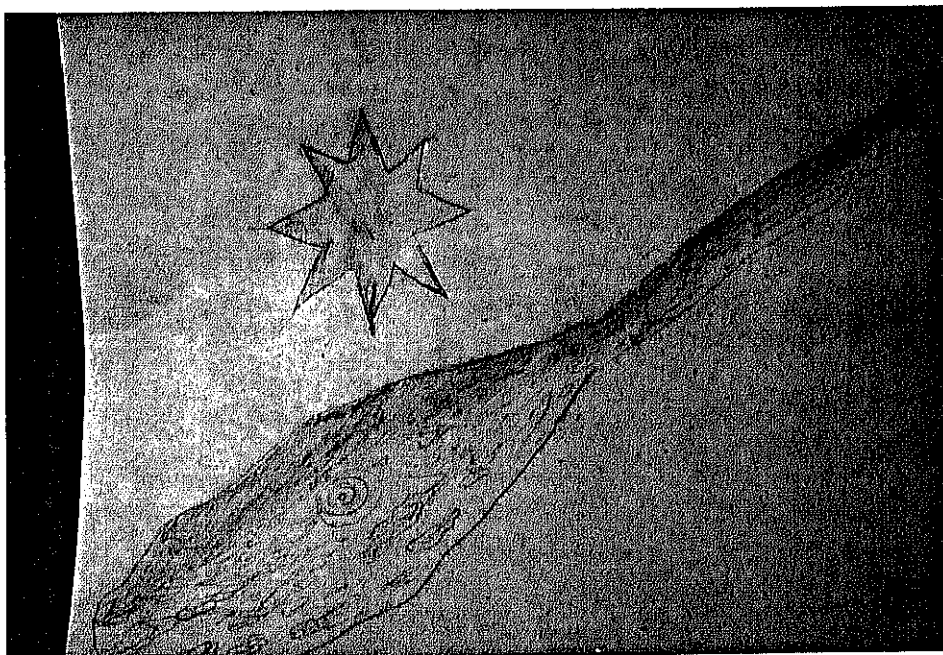
no 18



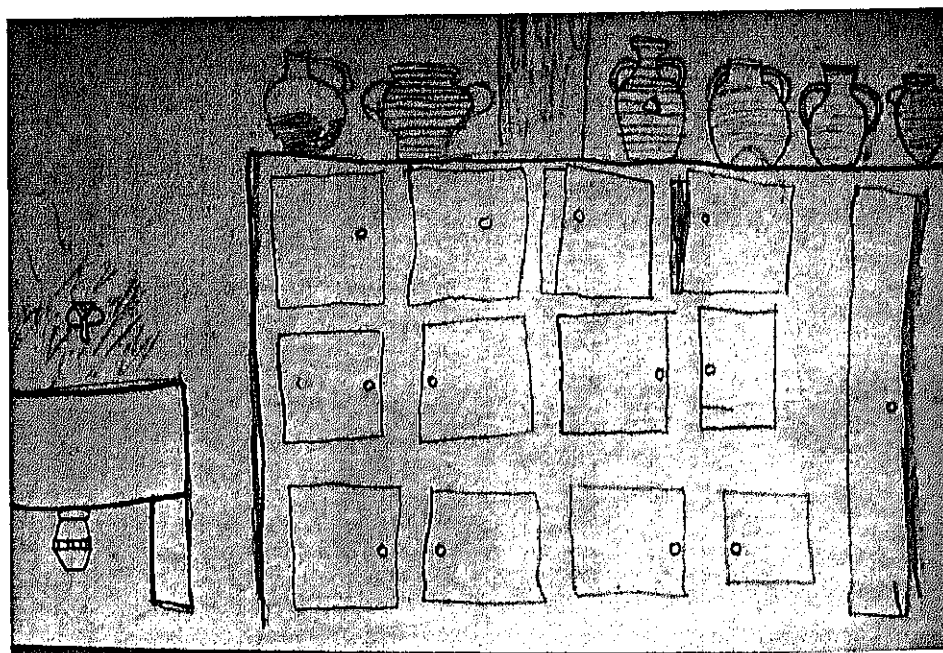
no 19



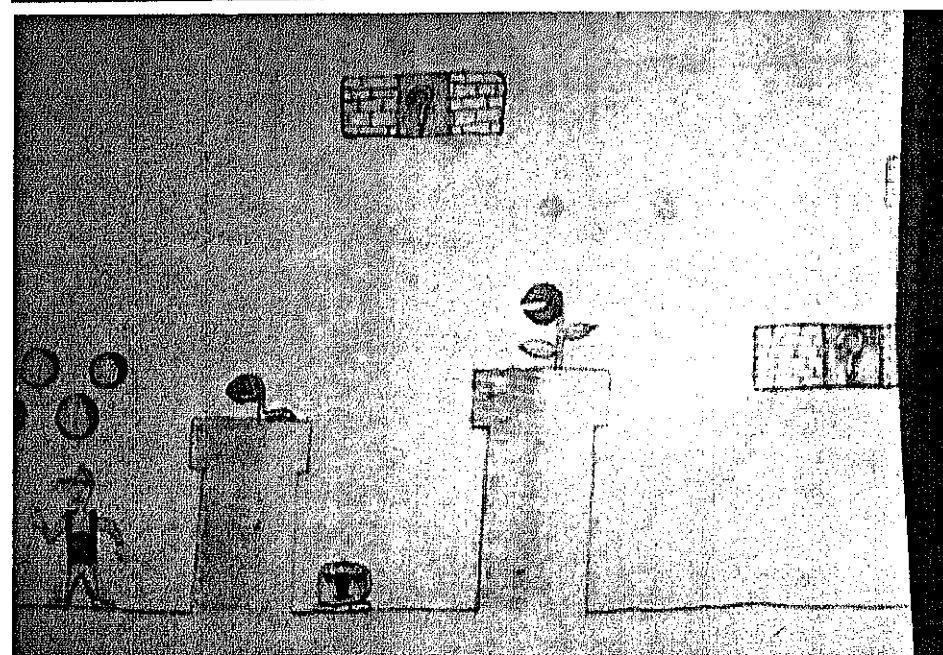
no 20



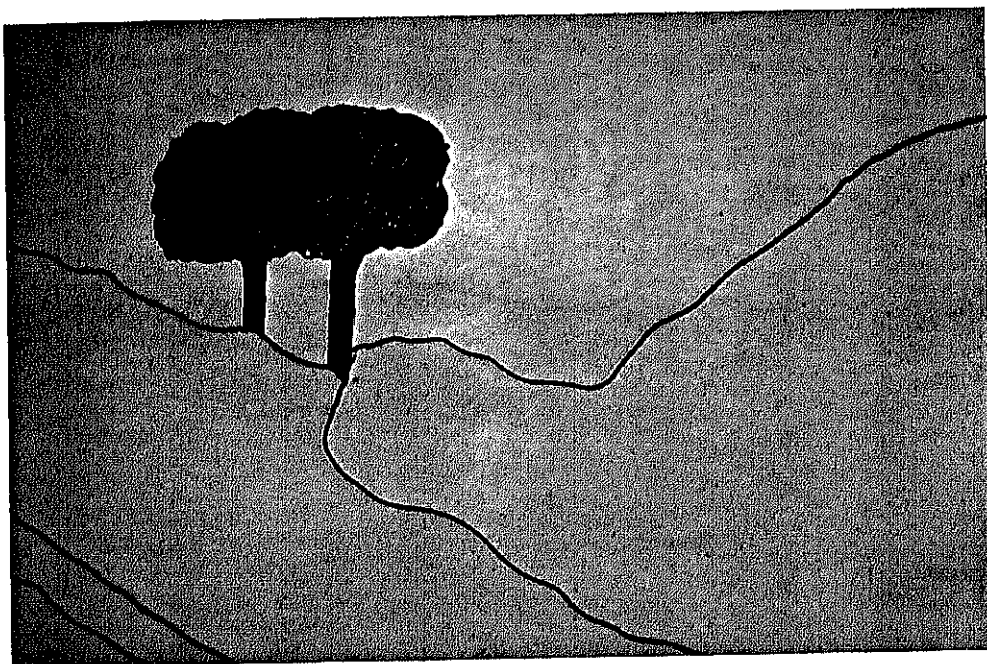
№ 21



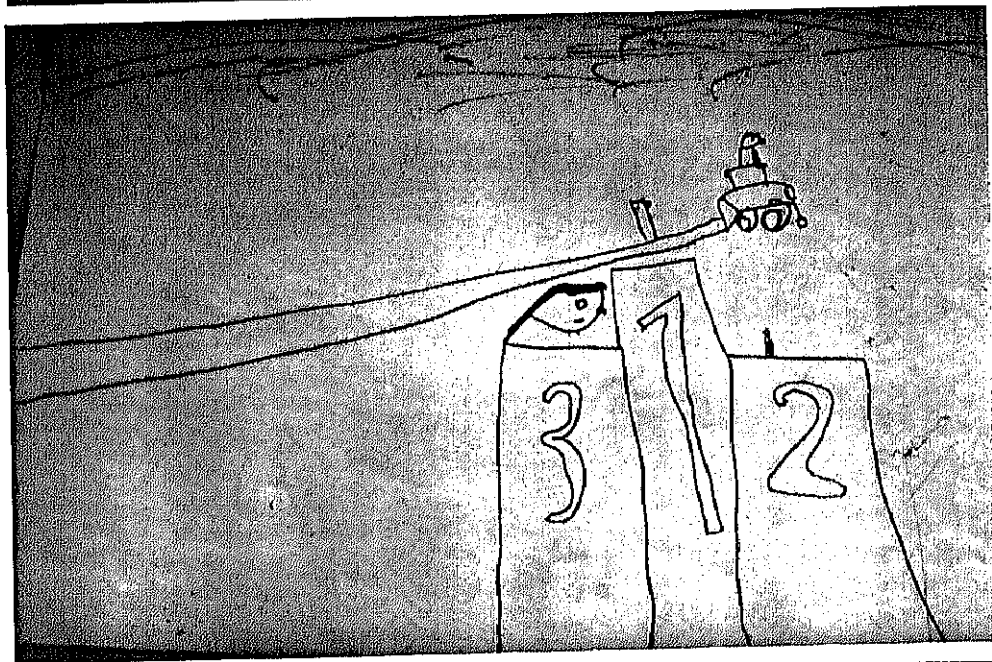
№ 22



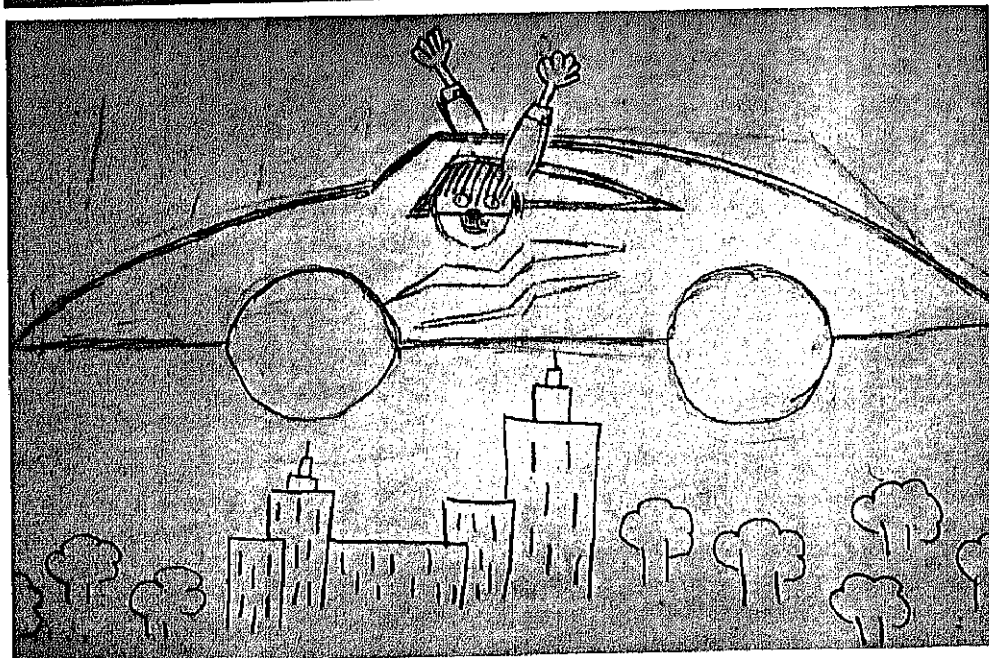
№ 23



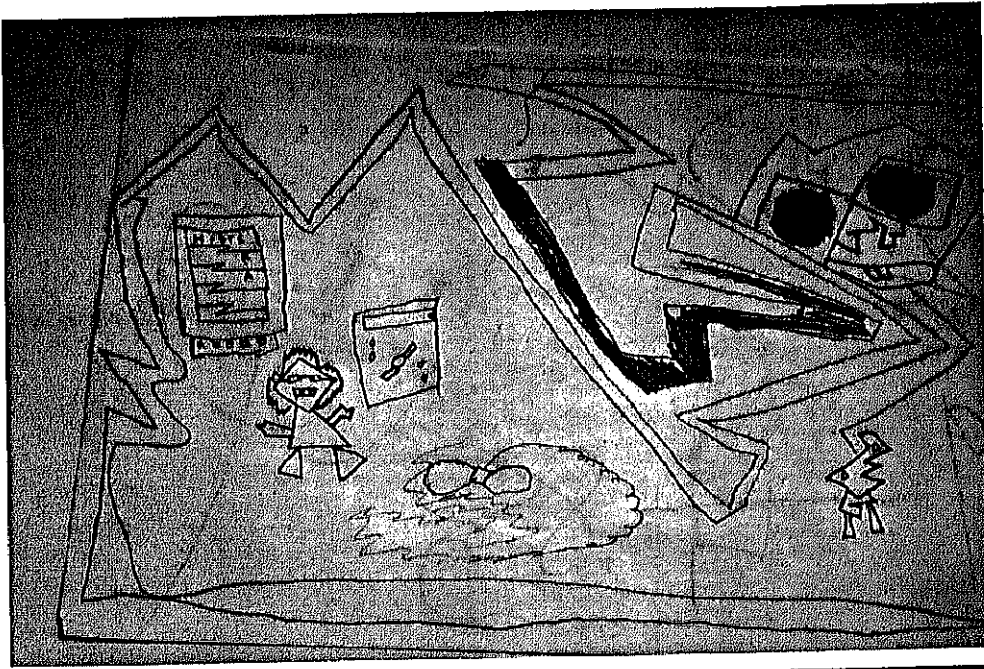
nº 24



nº 25



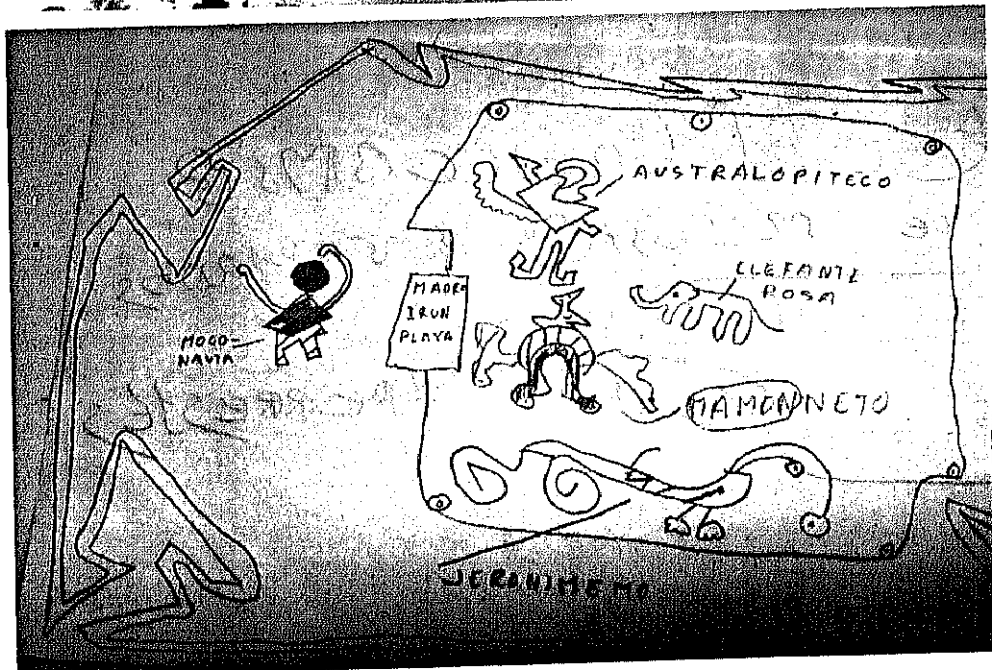
nº 26



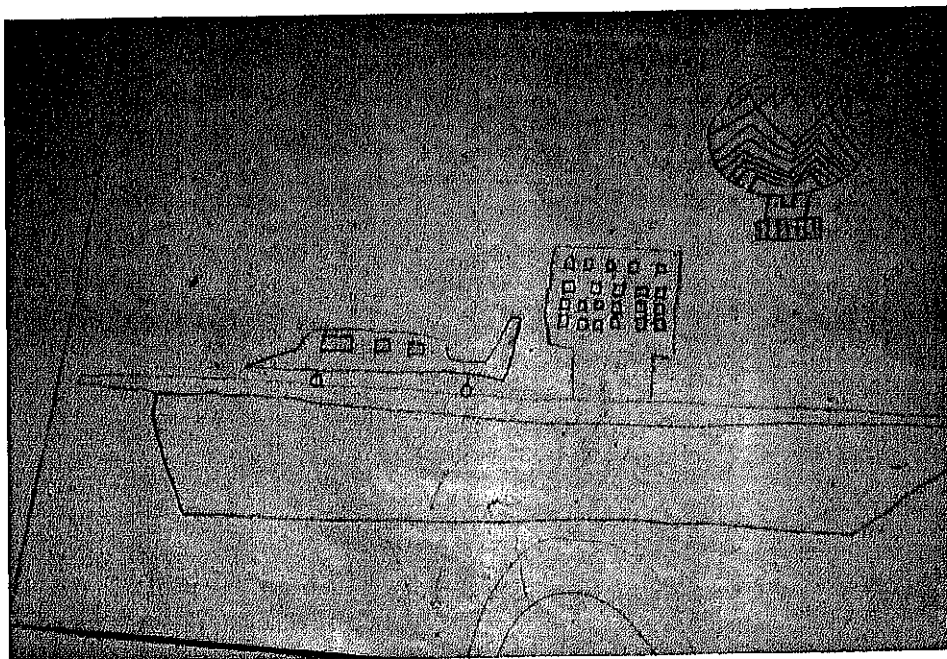
nº 27



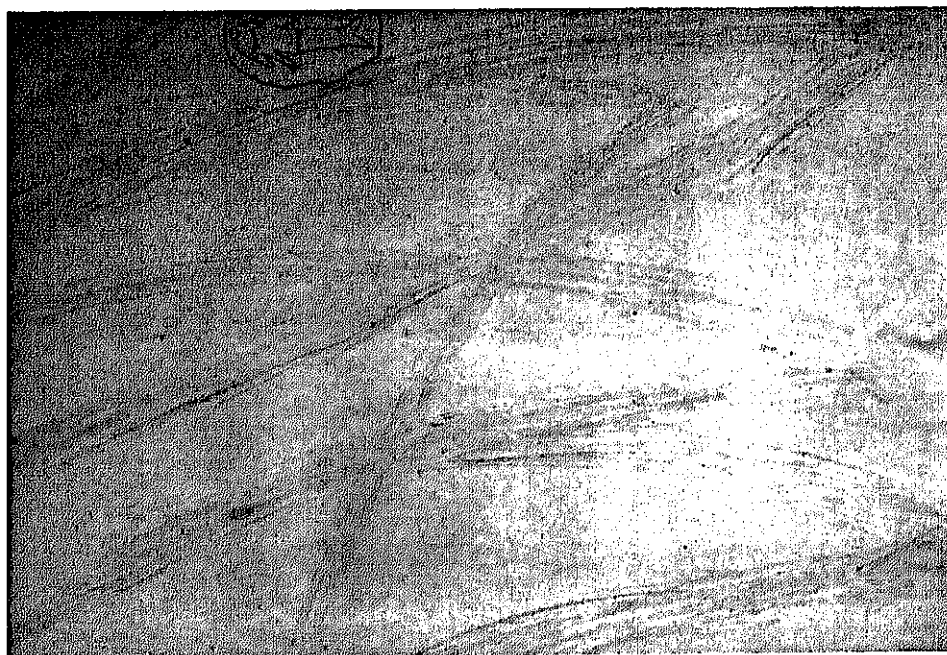
nº 28



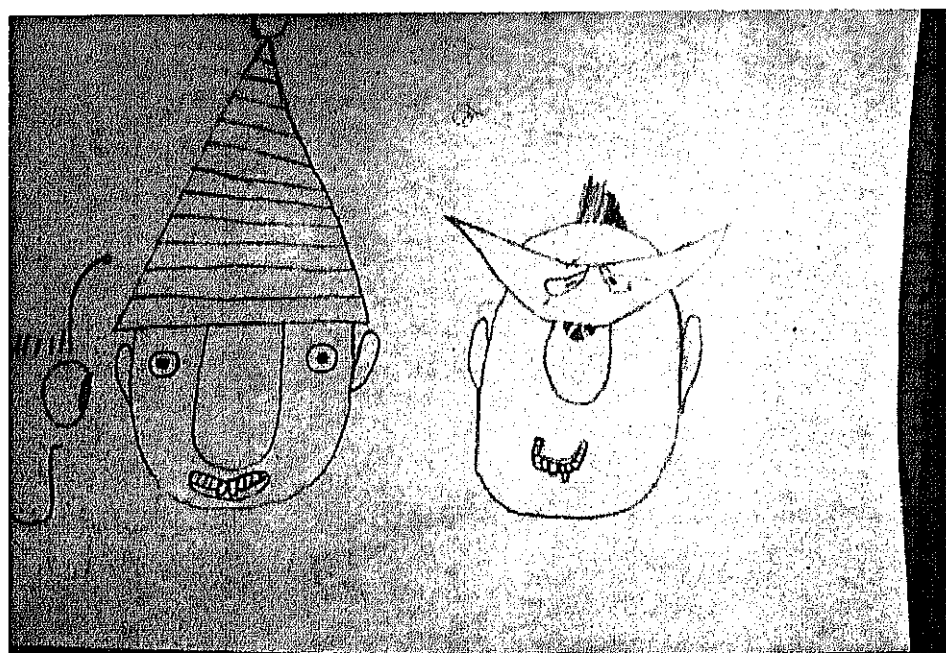
nº 29



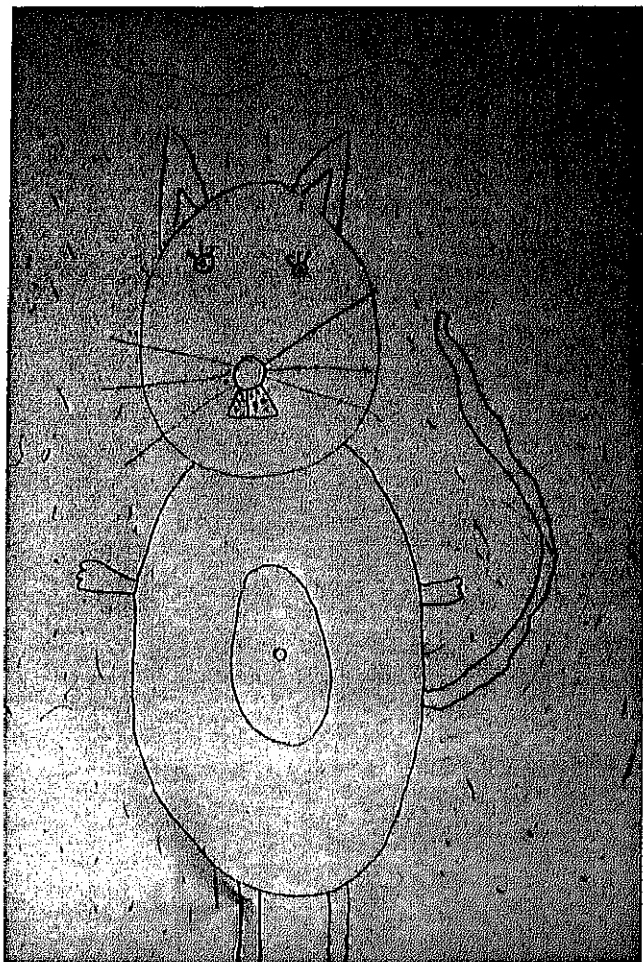
nº 30



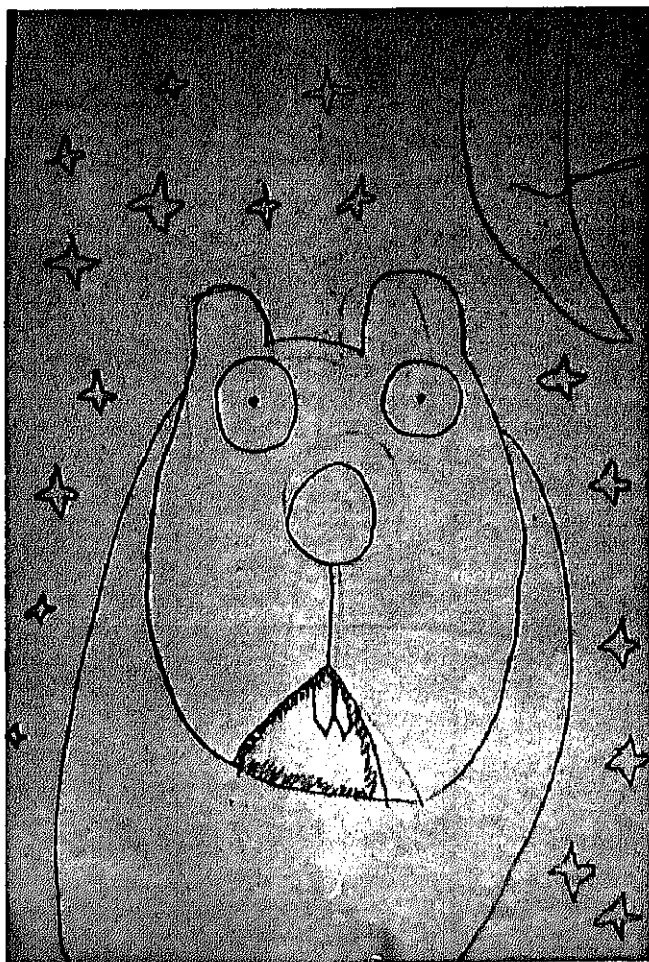
nº 31



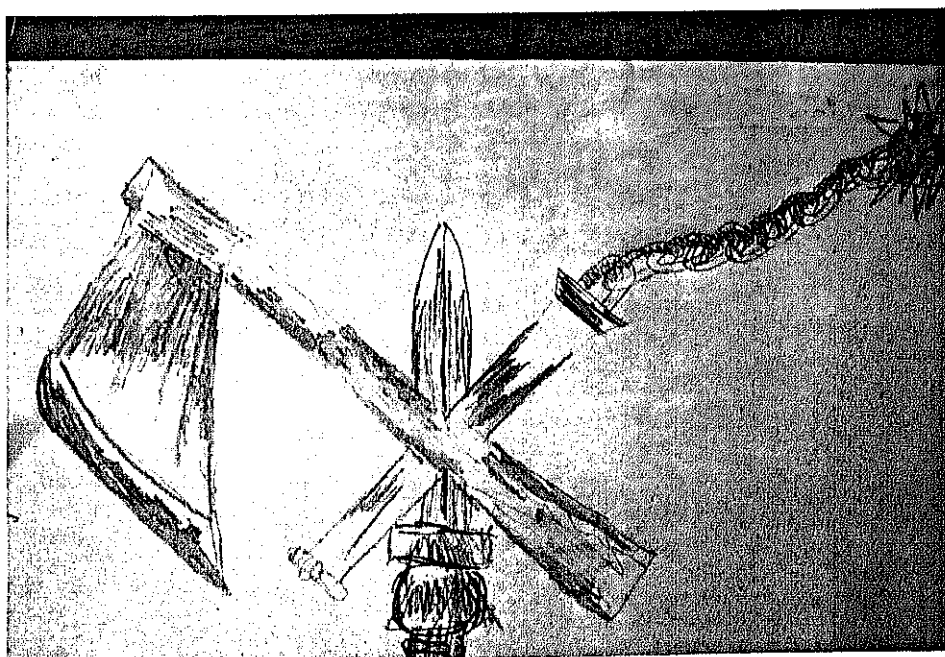
nº 32



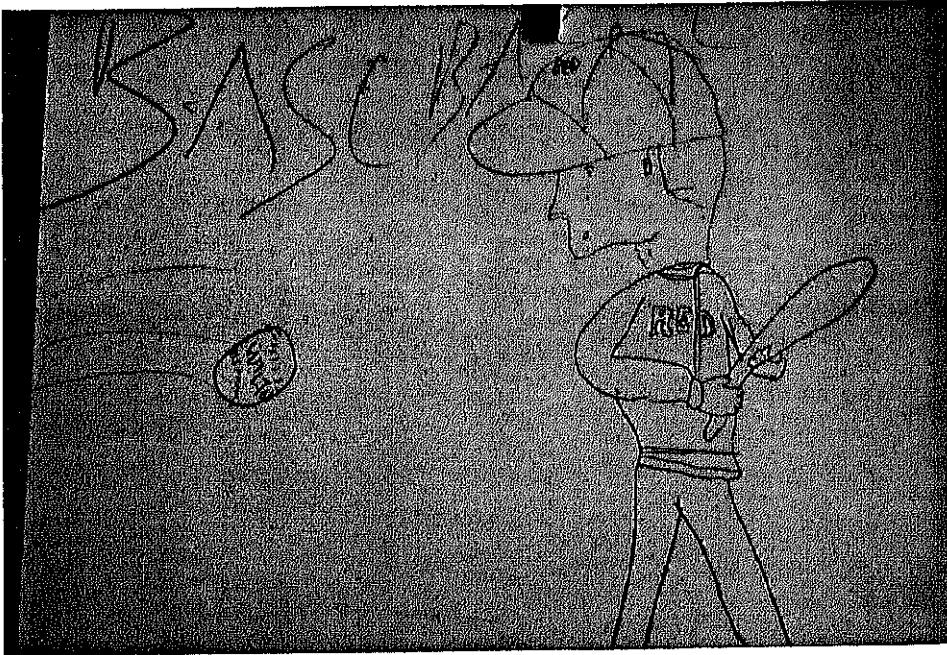
№ 33



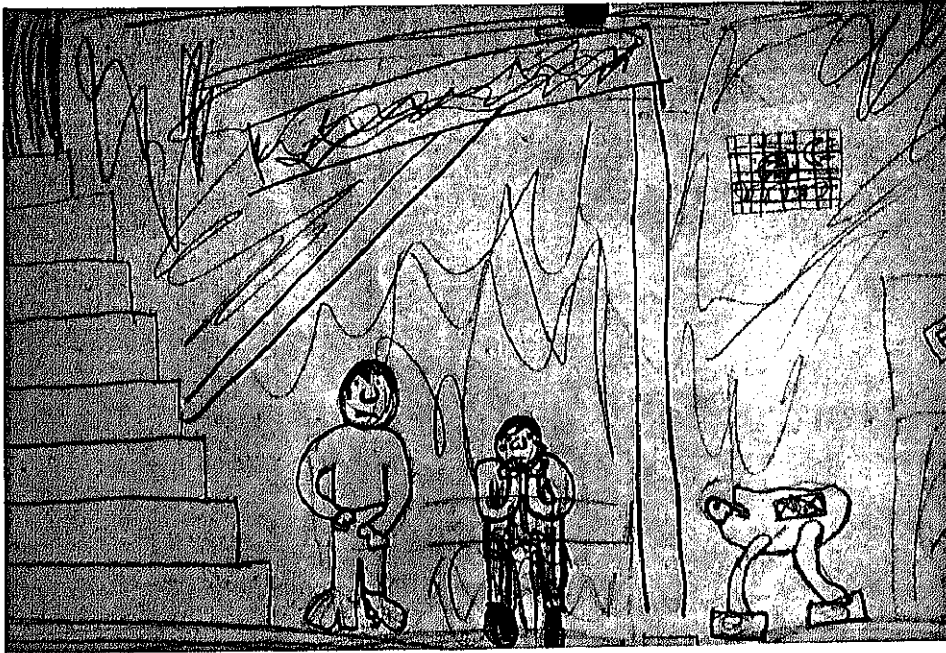
№ 34



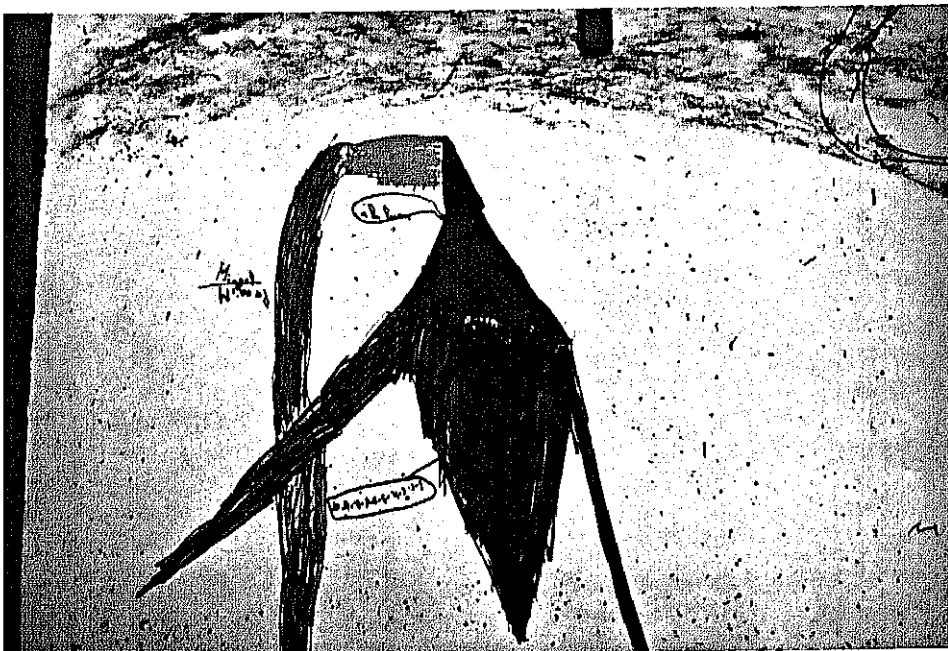
№ 35



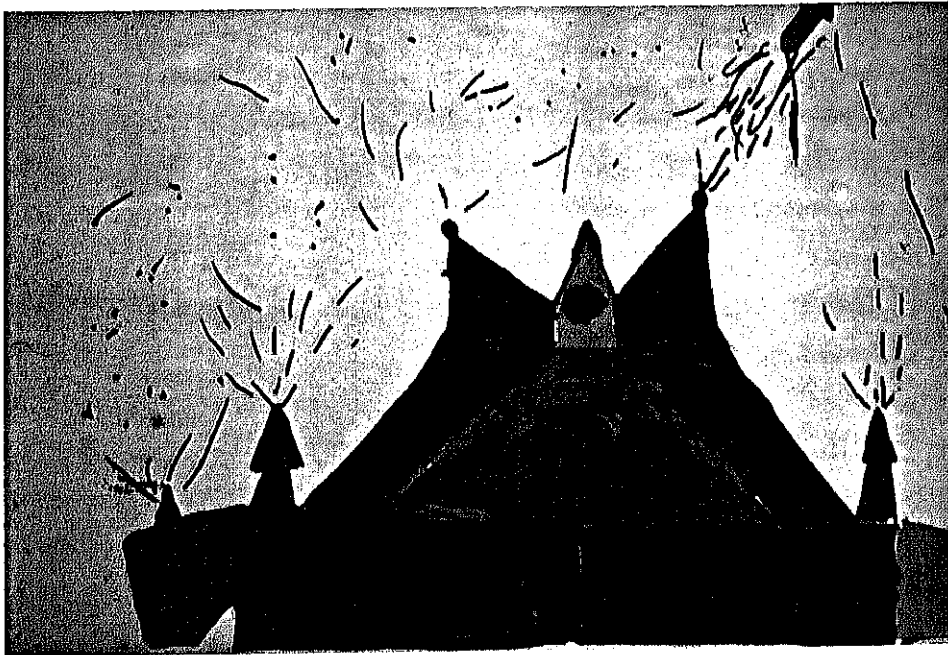
no 36



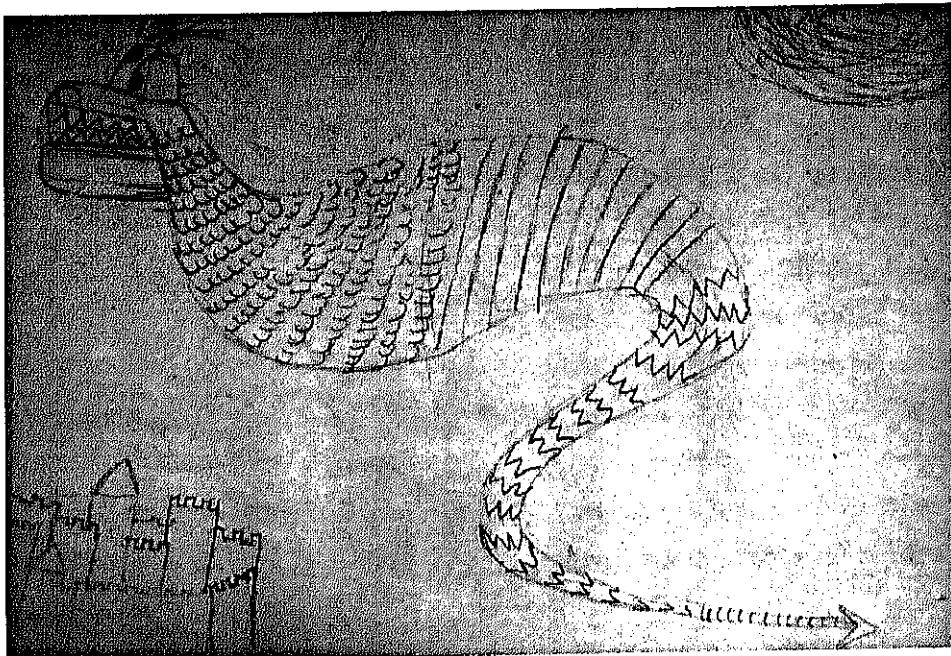
no 37



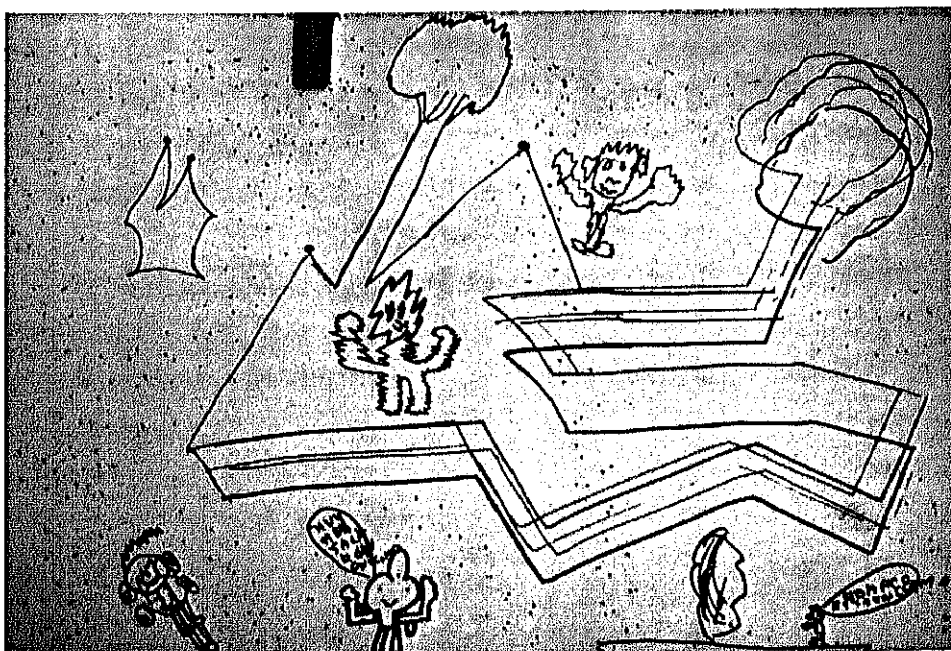
no 38



no 39



no 40



Hay ocasiones, por diversas circunstancias, en que los niños piden ayuda en cuanto a qué dibujar. Vienen cansados después de realizar otras actividades, dan vueltas a distintas cosas, están desmotivados o con ganas de cambiar de tema, salir con otros aires; entonces se les ofrecen un montón de sugerencias, a tropel, sin pausa, hasta que dice "vale", y hacen lo que realmente querían hacer. A veces se les sugiere que miren a su alrededor, "busca algo que te interese y lo dibujas". Entonces puede haber de todo: el nº 1 es un dibujo aburrido, estereotipado, de una niña que pasa de unos extremos a otros pidiendo ayuda con gran pesadez, haciendo notar mucho su presencia, o pasando inadvertida y a su aire cuando le interesa. De esta misma niña es el nº 7, un paisaje sumamente original, con los árboles llenos de movimiento y esos insólitos, serios y extraños gatos, nºs 33 y 34. Los monstruos dinámicos y peludos de Jaime, junto con dibujos de árboles casi vacíos, como si no estuviesen terminados.

Daniel, de quien he comentado el cambio efectuado por él en poco tiempo, pasando de dibujos fríos a descubrir de pronto su propio grafismo, comienza a llenar de líneas, de formas, de curvas continuas, despreocupadamente, con un vigor propio de quien ha estado mucho tiempo callado y de pronto explota. También es suyo ese genial plátano con cremallera "para viaje" nº 13.

Silenciosa, con pocos datos, pero, con estos admirables dibujos llenos de ingenio los nºs 19 y 26. Inés, nunca pregunta es ordenada, sabe donde se encuentra todo y solamente trabaja.

Niños que nos sorprenden con su agudeza de observación, como Jaime M., en ese "rincón del estudio", apunte del natural, tan bien visto. David, lleno de ideas sorprendentes, todo quiere probar y hacer, cada dibujo es un mundo.... Y así podríamos ir viendo, unos en fase más narrativa, característica de estar en una etapa anterior, otros ya superada y con otros intereses; pero no hay dibujos fríos ni vacíos, ni parecidos unos a otros, sino que cada muchacho cuenta sus cosas y lo cuenta bien; no se ha hecho nada, no hemos forzado, no hemos enseñado, no hemos dado reglas y, sin embargo ahí están, simplemente hemos dejado hacer y no hay ni color, ni materiales nuevos, es la más pura sencillez.

5.2.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 2.*

Dibujos sin sugerencia de tema, con estímulo de material: tinta.

Grupos B, C y D. (Cursos 85/86. 86/87. 87/88).

Hemos recogido quince trabajos realizados en tinta china. Este material ha estimulado a los niños con bastante frecuencia. En ocasiones se ha sugerido la realización de un dibujo y aparecían reacciones diversas e, incluso alguien se negaba, aunque, finalmente, la apetencia de utilizar un material y técnica diferentes les provocaba un interés hacia el dibujo. Las técnicas podían ser de plumilla, caña o palillo, pincel seco y aguada.

Generalmente han preferido utilizar el medio más gráfico y que les daba más seguridad: la plumilla. El dibujo se realizaba directamente a tinta y se han procurado utilizar los "borrones", no como error sino como acierto.

Hay siete dibujos sobre tema de paisaje, los nºs 1, 2, 5, 7, 13 y 15, en donde no aparecen figuras. El nº 1 es un paisaje urbano, una composición lineal y plana, en donde el mayor interés del niño (David) ha estado en la diferenciación de texturas de suelos, tejados, etc.; este mismo niño, en el apartado anterior, hizo un descripción de paisaje urbano, buscando también distintas texturas con el lápiz. Los restantes, salvo el nº 5 que incluye sólo unos árboles, y de gran sensibilidad, de Blanca, y el nº 15, un paisaje realizado por Álvaro, de los alrededores del Taller, muy difícil de interpretar por los escasos elementos significativos, además de la dificultad en la representación de la profundidad, que este niño solucionó muy bien, simplemente por la valoración de grises y negros, junto con los trazos gruesos y finos que le proporcionaba el palillo.

Los paisajes nºs 2, 6 y 12 al no estar observados del natural, tienen un planteamiento más convencional, aunque el nº 2 tiene unas riquezas de texturas muy a tener en cuenta, de Ramón y Carmen. Las composiciones nºs 7, 10 y 11, son un juego imaginario de acumulación de pequeños elementos, no tanto con un carácter significativo o

descriptivo, como por el simple afán de ir dibujando con tinta pequeñas "minuciosidades" para luego ir situándolas en un espacio determinado o, al contrario, un determinado espacio lleno de minuciosidades, en donde hay un recreamiento por la forma, realizados por Gabriel.

El cosmos o cometa, representado en los dibujos n°s 9 y 12, ha sido un tema de gran interés entre los niños. Se verá más adelante, en pintura, cómo en esta ocasión hay un deleite por la realización de texturas distintas para completar la representación del espacio. Son de Lucía e Isabel.

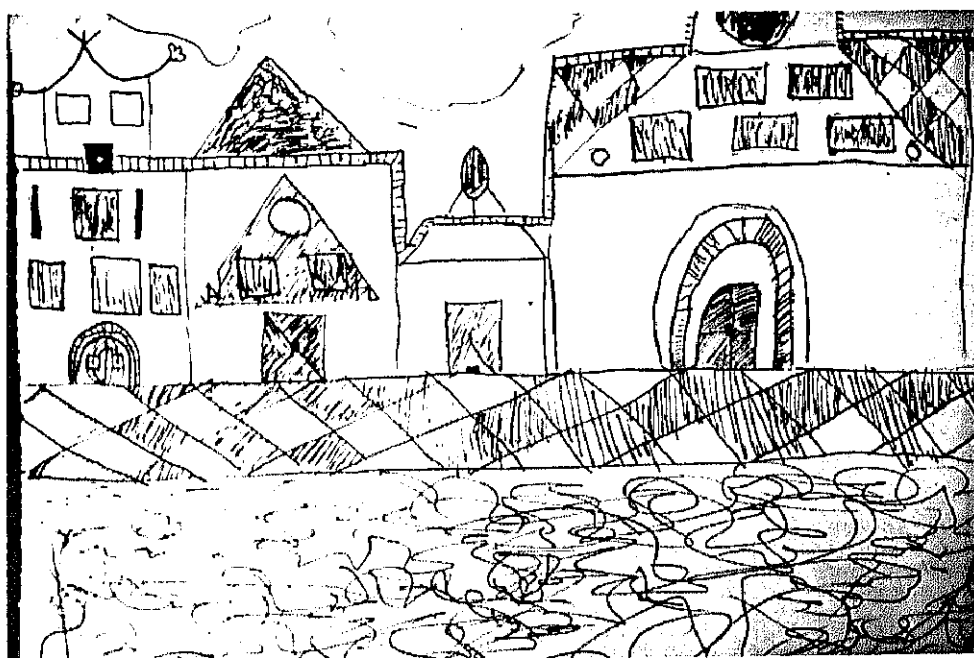
En cuanto a las figuras aparecen en los n°s 3, 4, 8 y 14. Ramón, Gabriel, Jorge, Jaime E. Esta ausencia de figuras humanas o personajes está perfectamente justificada, ya que el estímulo ha sido producido por el material y técnica y no por el tema; no hay una preocupación narrativa y, a la vez, al no tener dominio de la técnica, como es el caso del lápiz, existe una cierta precaución en su representación.

El dibujo n° 3 pertenece a un muchacho despierto e inteligente, pero tremendamente perezoso: Jorge. Comenzó con un gran entusiasmo, comentando que iba a dibujar a una gran orquesta, puesto que también estudia música; más tarde estaba parado, pensando, hizo la figura del director y decidió utilizar el pincel seco para enmarcar esa figura, diciendo que había resuelto así el trabajo, porque eran muchos músicos los de la orquesta. Realmente fue un acierto ya que esas manchas, junto con el espacio en blanco, tienen un gran impacto y quedan muy bien.

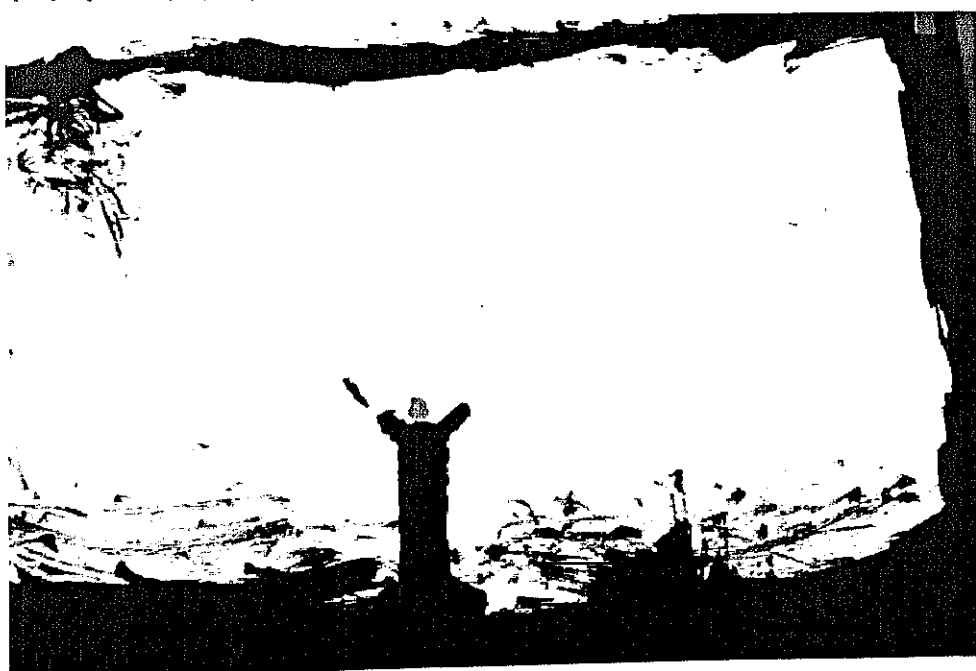
El n° 4 es un dibujo de una gran sensibilidad, como su autor, un muchacho muy afectivo y observador (Ramón). Muy interesante es la solución de grafismos del cielo, junto con el trabajo de observación del árbol. Los n°s 8 y 14 corresponden al mismo niño (Jaime E.), que en el apartado anterior nos dejaba algún dibujo sin acabar, coincidiendo siempre con un excesivo análisis de un solo elemento que le producía un gran cansancio, estando este mismo niño, muy trabajador, pero muy inquieto e imaginativo, necesitado de cambiar de actividad con frecuencia. Se recrea ampliamente en las formas y tiene un repertorio iconográfico muy personal: el tema de los monstruos o el feísmo, son muestras palpables de que hay un gran deleite en ello.



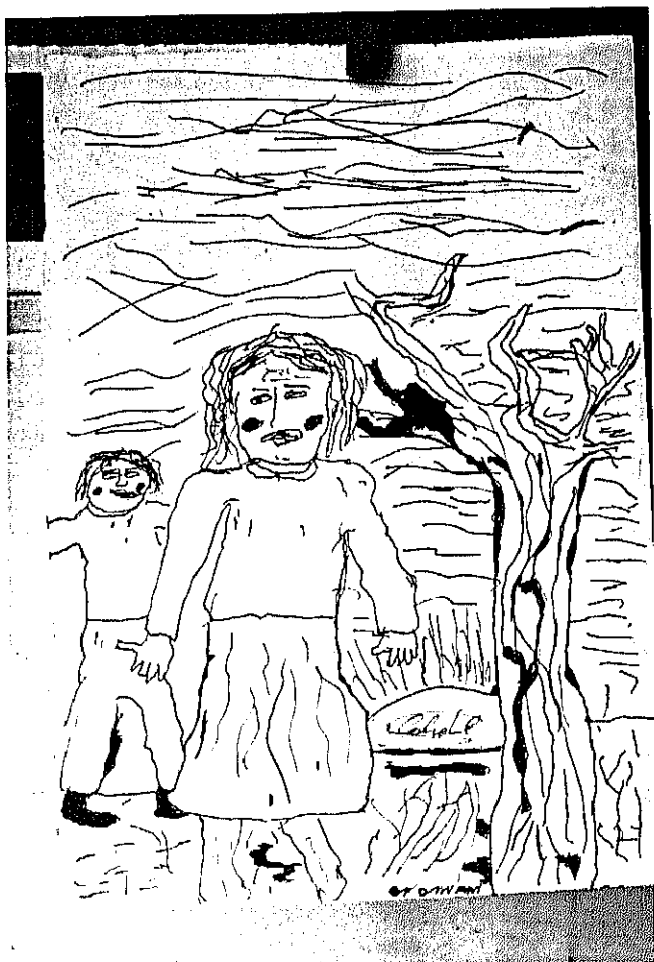
no 2



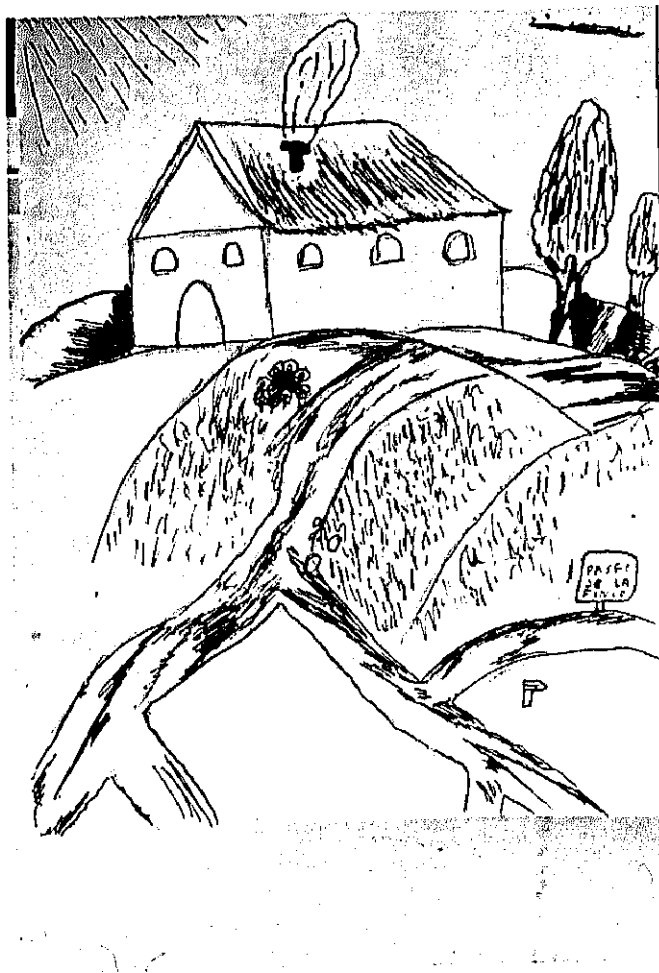
no 1



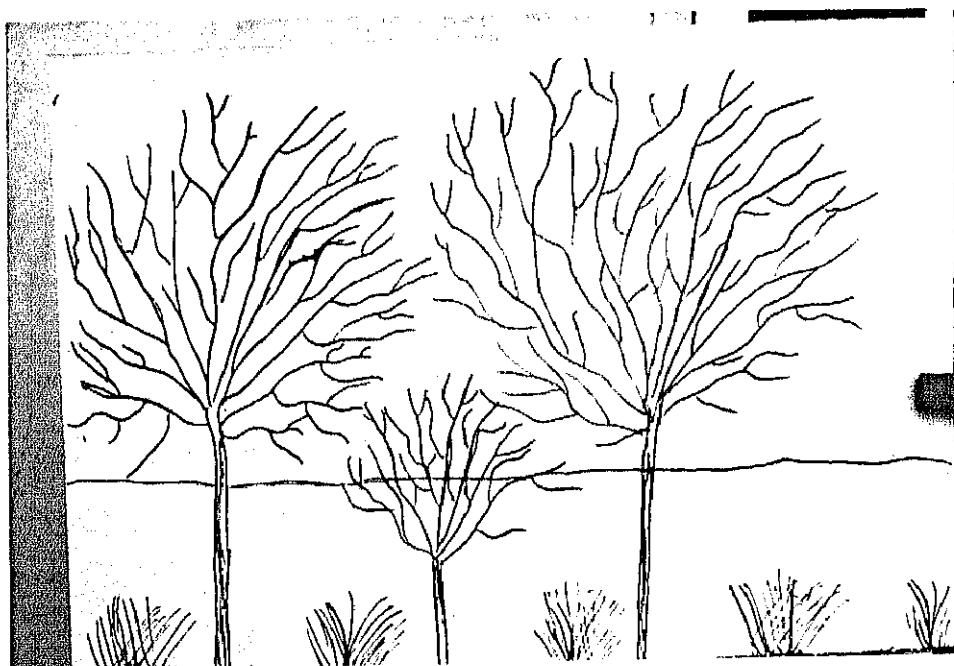
no 3



nº 4



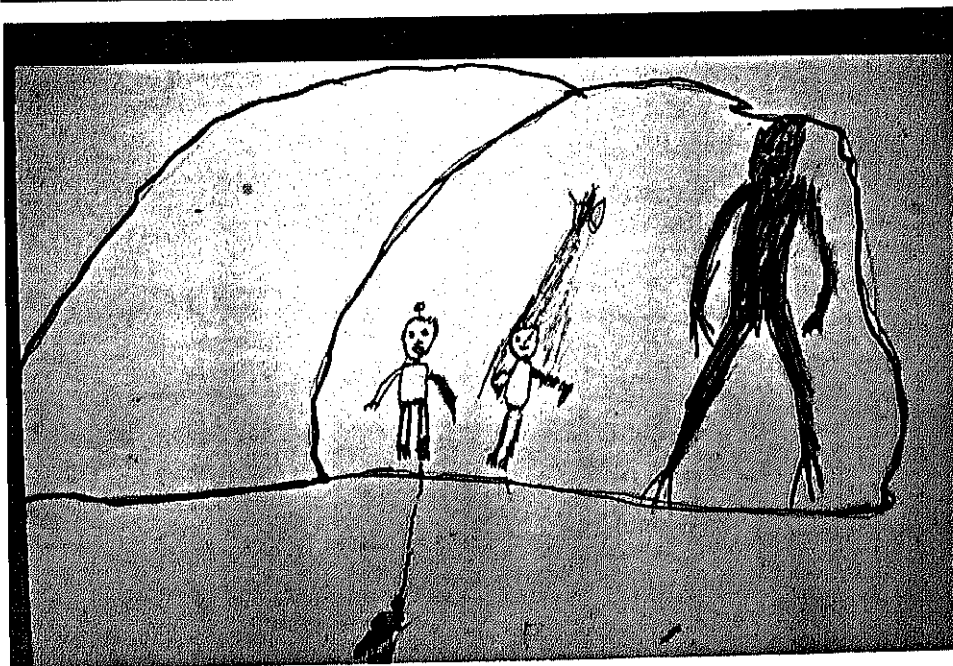
nº 6



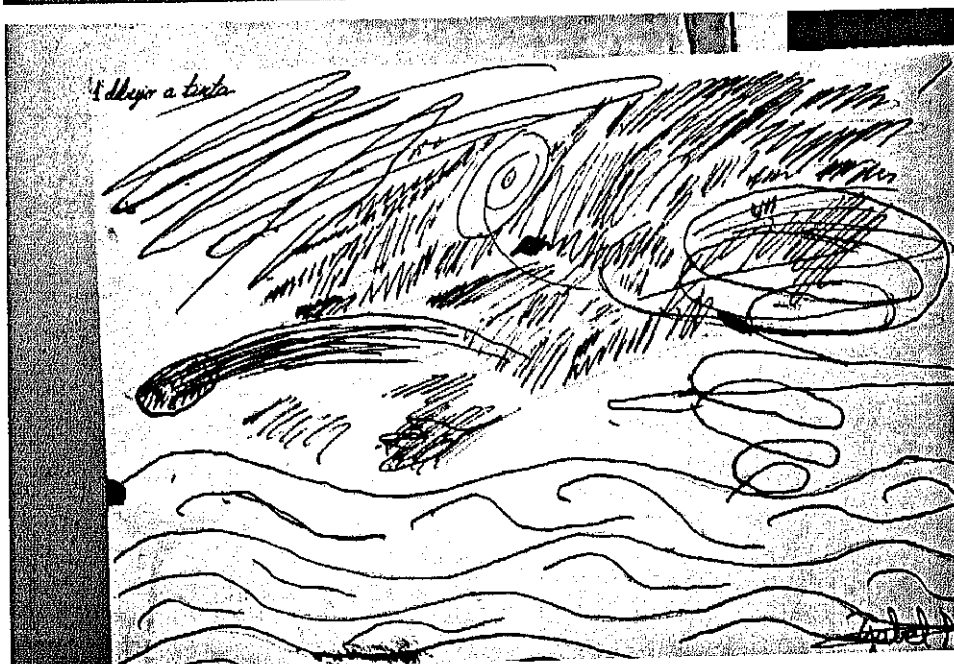
nº 5



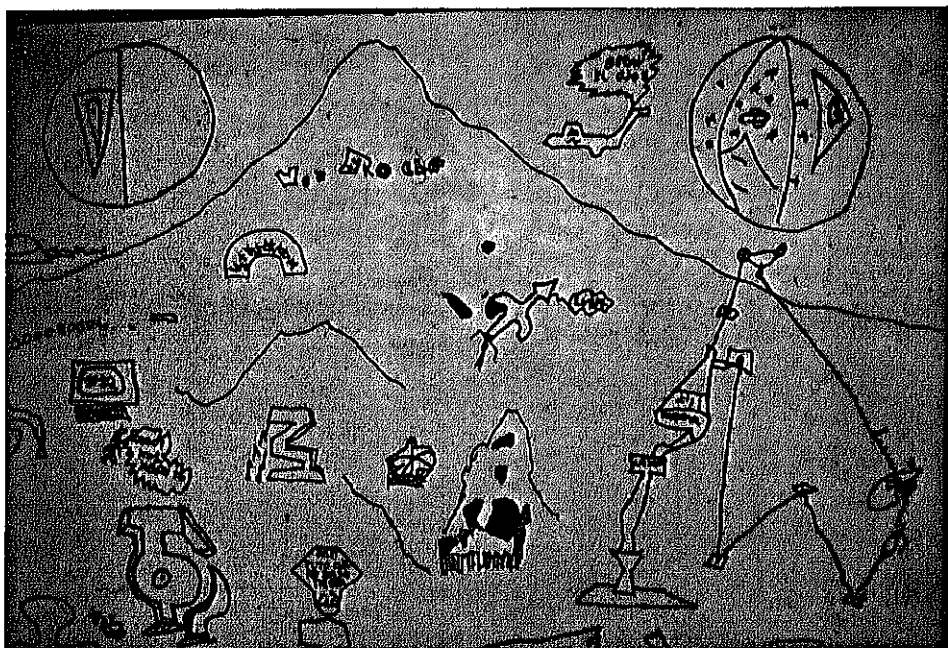
nº 7



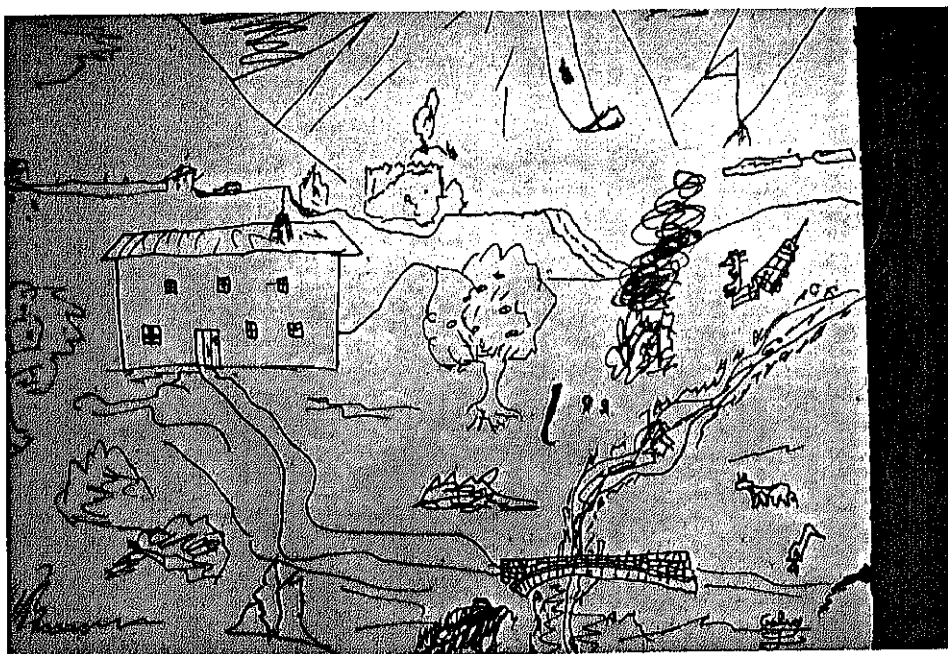
nº 8



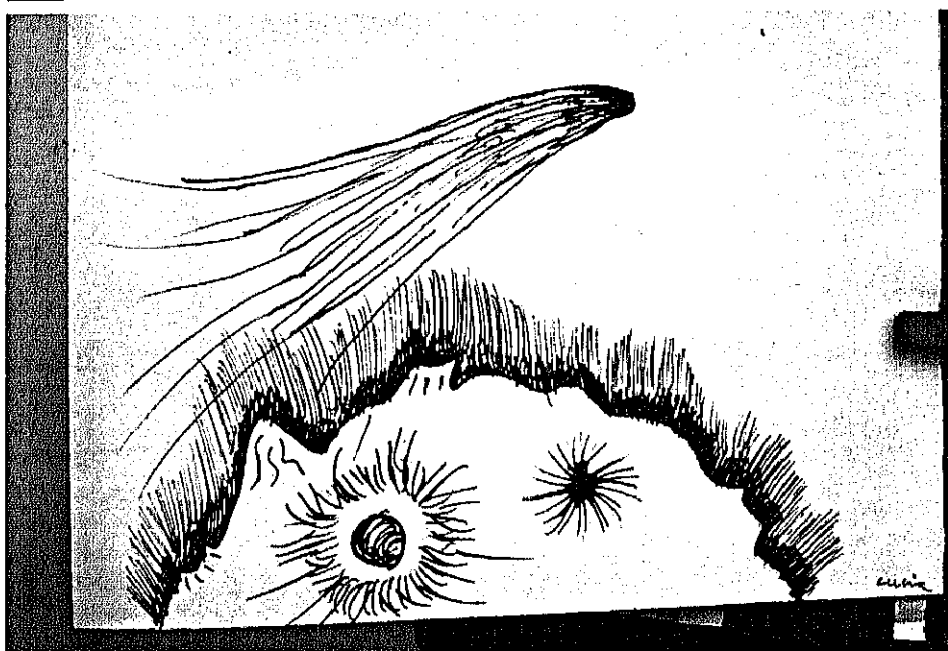
nº 9



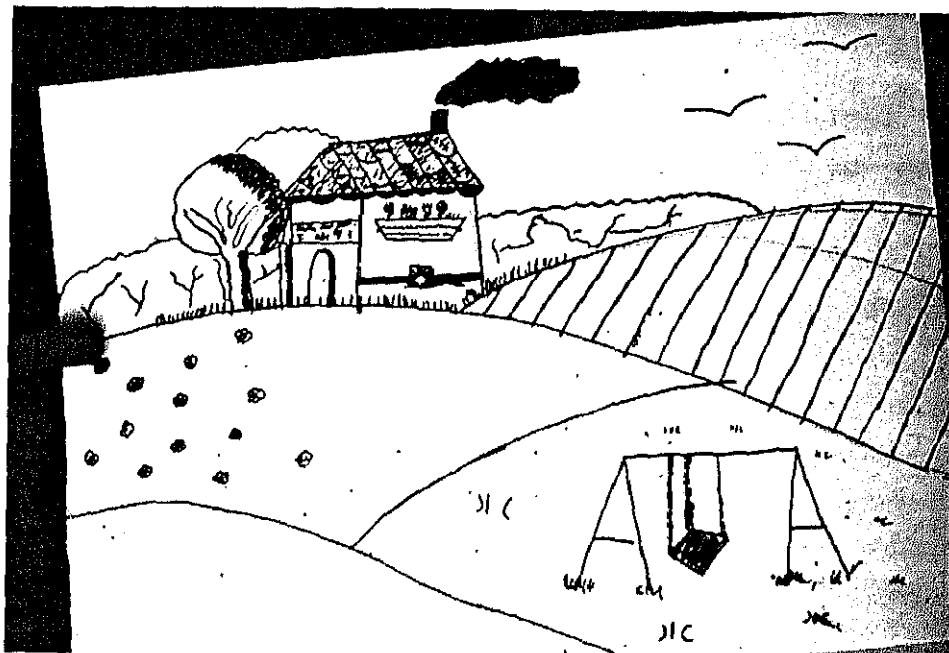
nº 10



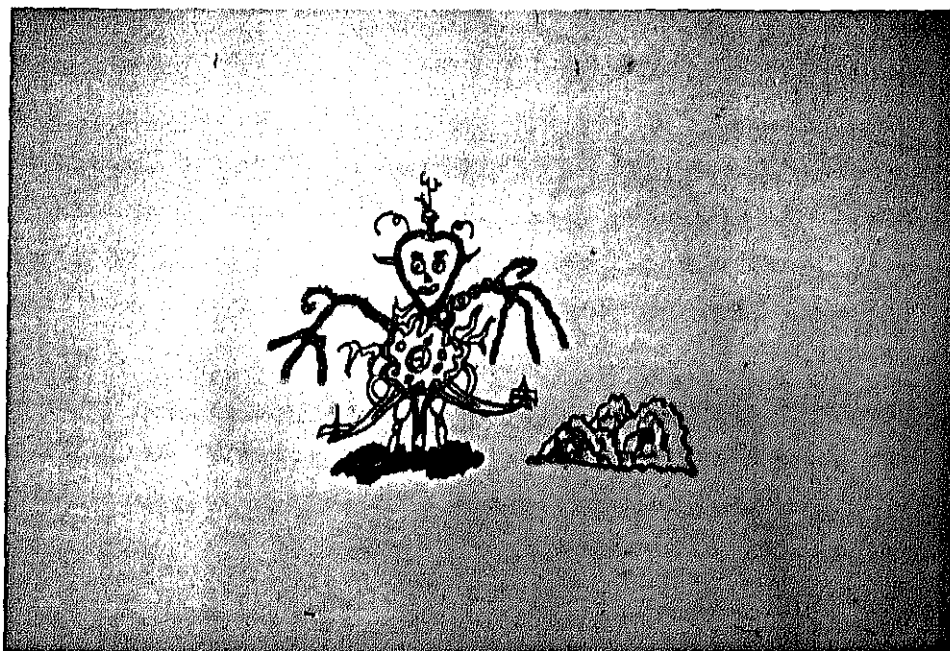
nº 11



nº 12



no 13



no 14



no 15

En ocasiones, plantear el dibujo como trabajo más completo, sin que intervenga el color, es muy duro para los muchachos. Al mismo tiempo, éstos quieren conocer las formas, saber cómo son las cosas y representarlas y, otras veces, quieren garabatear, hacer rayas, jugar con el instrumento lineal. Aquí planteamos la tinta por lo que tiene de mito; solamente la conocen para realizar los penosos ejercicios geométricos, con lo cual la temen, pues les ha costado muchos borrones y muchas repeticiones de láminas, manchas en los dedos, y en el papel. Hay que ser muy cuidadoso y pulcro, y esto es bueno. Se le ofrecen varias posibilidades: una técnica no usada en expresión libre (directa), con plumilla, palillo, pincel seco o aguada, con una exigencia de cuidado en su realización.

Lo primero será quitar el miedo. No se dibuja previamente con lápiz, pues es mucho más hermoso el trazo directo; en cuanto a manchas y borrones, no pasa absolutamente nada, y lo que es falta casual, se convertirá en logro apetecido, lo cual produce un respiro. Los temas serán los que ellos quieran; pero eso sí, no vale solo el contorno de la forma, se tienen que inventar más cosas, hacer texturas, buscar formas dentro de otras, investigar en cómo hace los trazos el instrumento dado.

En general son temas con pocos personajes; los niños se centran en formas globales: paisajes, elementos de la naturaleza, el cosmos, y algún que otro niño, con tendencia analítica, como Gabriel, disfruta mucho con el dibujo y hace trabajos muy minuciosos con los cuales tarda un par de sesiones, aunque eso a él no le importa. Carmen tiende a inventar poco; le preocupa más el medio y busca temas conocidos para ella, como por ejemplo, las casas en el campo. Jaime E. sigue con variaciones sobre el tema *monstruo*, en pequeño y esa visión extraña de seres en distintas proporciones.

Ramón, muchacho muy expresivo, pero más torpe con las herramientas, nos da una visión de un campamento, llena de elementos ricos de textura, fruto de fallos, y que se convierten en grandes aciertos expresivos. David es todo lo contrario; domina la situación y hace juego con los cruces de líneas, pero el cansancio le hace llegar al primer plano con más prisas de las precisas para resolverlo. Los árboles de Blanca,

una niña llena de inseguridades y dudas, (que dice "que sólo sabe dibujar su hermano mayor, ella no"), consigue una gran belleza con esas líneas suaves llenas de sensibilidad.

Jorge pretendía hacer una orquesta completa; el empleo de la tinta le hizo descubrir unas posibilidades de textura que hizo que desistiera de la idea. Pasó de la narración a la síntesis de un salto.

Con este ejercicio podemos observar la importancia que tienen el material y la técnica para la motivación, y una cierta exigencia en el aprendizaje (sirva en este caso de estímulo). Los niños han conseguido una confianza en un medio que les asustaba, y que después lo han pedido con gran frecuencia. Los estímulos han partido también del comportamiento de la herramienta; el ruido que produce la plumilla sobre el papel, los salpicados, a veces intencionados, la brillantez del negro, no sentida hasta ahora, e incluso, hasta la posibilidad de ensuciarse los dedos, como los escritores de antaño, todo ha sido para ellos estímulo en su uso, y el tema ha sido la excusa para poder apreciar lo apetecible que es la tinta.

Ha sido también importante el adiestramiento y el cuidado, el esfuerzo que han realizado para poder superar al material, siendo esto último de gran interés por el grado de estímulo que comporta. No es la nota, ni el examen, sino el propio proceso de trabajo lo que lleva a ese grado de motivación.

5.3.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 3.*

Volumen de arcilla libre de tema.

Realizados por el Grupo D. (Curso 87/88).

Lamentablemente, sólo se han podido recoger once trabajos, cuando sin embargo, ha sido el modelado en arcilla uno de los ejercicios más deseados por los niños y con una producción importantísima. En el comienzo del capítulo ya se ha comentado la problemática existente para la recogida de todas las muestras y, más en concreto, las de volumen; no obstante, la muestra presentada es representación fiel de toda la producción.

Los trabajos presentados en la primera fotografía, pertenecen a dos niños diferentes: un cuenco trabajado con técnica de tabique, grueso y bien unido, y las otras piezas de formas geométricas, con algún elemento decorativo, están pintadas con témpera bastante cubriente, siendo piezas muy elementales, pero bien realizadas, que pertenecen al campo de interés de lo funcional y con ese fin están realizadas, y puesto que Angel ya tenía experiencia, están bien unidas y no presentan problemas de roturas.

Por el contrario, en la segunda fotografía aparecen dos formas escultóricas pertenecientes a diferentes niños: Miguel L. y Jaime E. En este caso el ejercicio partía de la exigencia de realizar algo más comprometido, buscar huecos, hacer salientes, no utilizar la forma para describir objetos simplemente, sino hacer volúmenes, siendo el acabado también con témpera, provocando que los niños hayan asociado la forma libre con la técnica libre pictórica, o con el dripping, por ejemplo.

En la fotografía nº 3 aparecen cuatro trabajos diferentes: dos de ellos corresponden a unas arquitecturas, una torre y una casa, utilizados estos elementos con carácter de maqueta. Son uno de los repertorios más amplios de los niños, y siendo bueno el ejercicio siempre que se trabaje sin influencias de cosas vistas, aplicando el grado de observación del natural y resultando muy útil para el

conocimiento de técnicas de escultura hueca, los tabiques o pilares usados para levantar techos o subir nuevos pisos, que hacen descubrir al niño nuevas posibilidades y valorar los huecos.

Los animales, en este caso un pájaro, son otro de los temas de gran interés en el niño, sobre todo en el más pequeño, quien sólo representa, aunque con un carácter más estático y estético que naturalista y dinámico, y casi siempre está representado en bulto.

Como ejemplo de relieves, uno de los ejercicios más utilizados, ya que existe un menor compromiso y dificultad en el relieve que en el bulto está. Cabeza de señor con bigote (Jerónimo) y la pareja de la fotografía nº 4 correspondiente a los padres de Isabel R., representación típica en estos años, con un sentido caricaturesco y un poco realista.





no 2



no 3

Una de las cosas que hemos podido observar, y que al principio del capítulo hacíamos un comentario de ello, es que para el niño lo bidimensional relacionado con el cuadro, no tiene un fin claro. El proceso de realización tiene valor, es más abstracto, en pocas ocasiones ve la *colgarlo* como cuadro, pero no surge la necesidad de regalarlo, de tenerlo entre sus cosas, por ejemplo. En cambio lo tridimensional tiene para él una funcionalidad clara y sugerente, es adaptable a varios espacios; esto hace que antes de iniciar el trabajo ya sabe el uso que va a darle. Con este material los muchachos están totalmente motivados, ya no necesitan ningún estímulo, y es muy raro que pregunten "¿qué hago?", pues lo manipulan y ejercitan con sus dedos, manos o puños, que mueven constantemente.

Una sugerencia excelente para chicos traviesos, cuyos profesores están cansados de ese estado de continua actividad y energía, es ofrecer a esos chicos una buena pella de arcilla para que amase, de consistencia y trabaje con ella; ahí puede descargar energía abundantemente y conseguir destreza con sus dedos.

Independientemente de la edad, los niños hacen juguetes; los chicos crean barcos, tanques o aviones, que durante los primeros años serán rudimentarios, pero válidos para su uso, y después van adquiriendo una mayor perfección, teniendo un claro concepto de *maqueta*, de trabajo para contemplar, no para manipular; las niñas hacen lo mismo con otra serie de objetos: cacharritos, muñecos, mobiliario, etc., que más tarde también se transforman en objetos decorativos.

Los vasos, los jarros para guardar cosas, así como casas o palomares, tienen una clara influencia de los objetos que están en el mercado, aunque no creemos que se deba negar su realización, siempre que haya una aportación personal en la forma de representarlos.

En otro capítulo se hacía mención de los objetos comestibles que muchos niños representan, siendo la plasticidad y el volumen que sugieren estas formas en algunos niños una proyección clarísima de sus intereses, aunque también podríamos hacer la propuesta a la inversa: todo el campo de la confitería, de los dulces y de los helados tienen unos grandes componentes plásticos, que a los niños les son muy sugerentes.

Toda esta posibilidad funcional y narrativa priva bastante de adquirir una conciencia de bulto, de forma sin más; les es mucho más costoso que con cualquier otro medio bidimensional, y aún más con la arcilla, cuya manipulación y plasticidad es muy grande. No obstante, hemos planteado en ocasiones un trabajo con más pretensiones, con una posibilidad de formas más grandes, ayudados de técnicas más complejas, para estimular hacia propuestas más audaces, que realmente se ha conseguido en pocos casos. De ahí la necesidad de utilizar otros medios para la realización de trabajos en volumen, que no distraigan tanto del fin de la escultura, rompiendo con la costumbre adquirida, buena por otra parte, pero insuficiente, de utilizar este material solo por sus posibilidades narrativas y funcionales.

En el Taller se ha trabajado mucho con este material, pues los niños lo pedían frecuentemente; a pesar de eso, unas veces debido a la impaciencia y otras, la falta de almacenaje, no se han podido recoger suficientes trabajos en esta muestra como para dar una visión más completa del tratamiento y posterior análisis pormenorizado.



5.4.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 4.*

Volumen de arcilla con tema sugerido. a) el mar.

Realizado por el Grupo D. (Curso 87/88).

Se realizaron cuatro sirenas, cuatro animales grandes, otros más pequeños, además de las rocas y demás elementos, y el soporte pintado.

Este ejercicio está realizado conjuntamente por todo el grupo: unos niños participaron en la realización del fondo, pintura sobre papel, otros realizaron las sirenas, y el resto, los peces y otros animales. El tema del mar es muy sugerente para el niño, por lo desconocido y, en este caso, alejado, y al hacerse por lo tanto mítico, ofrece posibles juegos de elementos e historias superficiales (de costa, de profundidad, etc.). Más adelante podremos comprobar otras posibilidades marítimas.

En esta ocasión el estímulo no partía del material, pues la arcilla es sobradamente conocida, estando la motivación en el trabajo en grupo y en el tema que se ha ido trabajando, dialogando sobre el mismo, dando cauce a preguntas y fantasías e intentando dar respuestas plásticas, sin utilizar los ejemplos gráficos, sino únicamente la palabra.

En la fotografía nº 1, aparece en primer término una de sirena, con intentos realistas, bastante rígida y con ostentoso busto; esta primera sirena fue el estímulo de las siguientes, por lo que los resultados del trabajo son deseados por otros compañeros; la sigue otra más, ambas correspondientes a Jaime y Miguel L., los cuales trabajan con bastante sintonía e influencias mutuas, siendo aceptadas entre ellos gratamente.

La fotografía nº 3 corresponde a un enorme y característico dinosaurio, a una serpiente y a alguna roca, pertenecientes a los niños que no les interesaba excesivamente el tema.

En la fotografía nº 4 aparece una tercera sirena, en este caso hechas por Ana, también influida por los trabajos de sus

compañeros, con unos resultados menos naturalistas, pero con bastante gracia. En la siguiente, la nº 5 ocurre lo mismo: otra sirena con unas peculiaridades diferentes, con lo cual podemos observar que las influencias se han quedado exclusivamente en el tema y no en la forma.

Las fotografías nºs 5 y 6 son unos planos generales del trabajo donde se observan peces, rocas y otros elementos, que no tienen un especial interés.





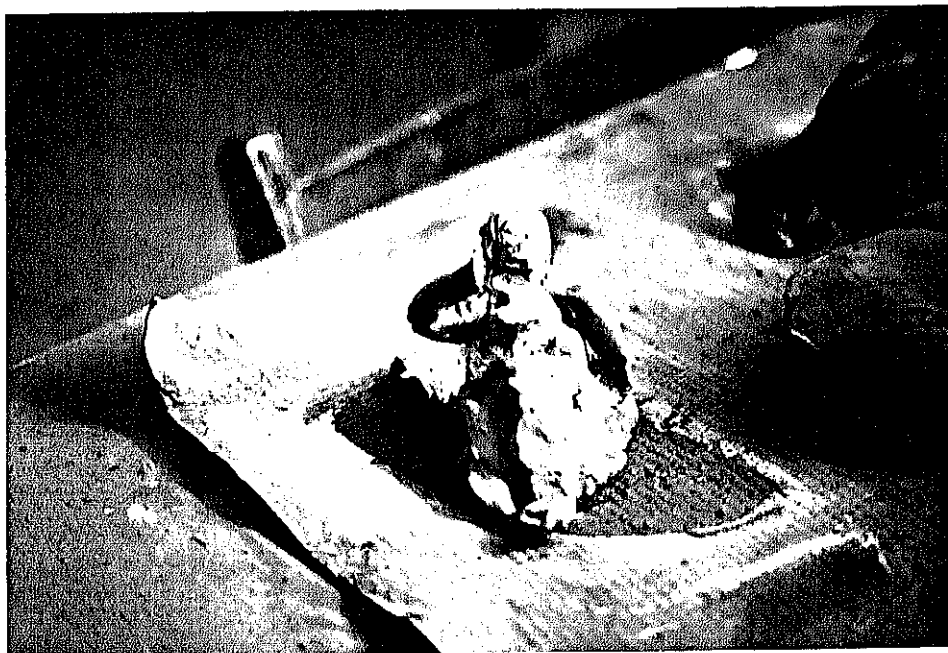
nº 2



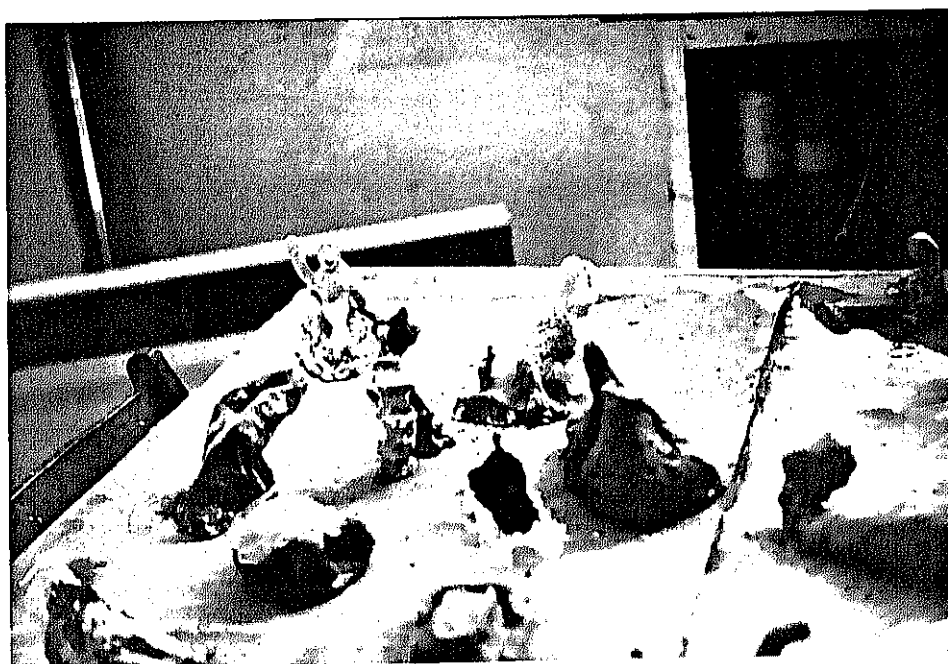
nº 3



nº 4



nº 5



nº 6

En este ejercicio hemos querido llevar a cabo la posibilidad de trabajo global, buscando la participación de todos los niños, con el fin, en primer lugar, de desarrollar la visión sincrética y, también, el de fomentar el respeto común hacia los espacios y las representaciones.

El tema del mar es lo suficientemente sugerente como para poder desarrollar unas imágenes realistas acerca de lo que conocemos de él, escenas de pesca, actividades deportivas, sus orillas, las islas, combates marítimos, naufragios, etc. Por otro lado, presenta la cara de lo desconocido, de lo misterioso, alejado de nuestro entorno (para los que vivimos en la Meseta) y con una carga afectiva de nuestros recuerdos: miedo, fuerte impresión de su grandeza, diversión, vacaciones, etc.

La idea de introducir un fondo para unificar partió del profesor, siendo aceptada por todos, y dando el concepto de globalidad y de situación, ya que ellos aportaron los datos para reconocer ese espacio, no centrándose en esquemas narrativos, ya que ahí no se representaba ninguna acción, pero sí dando posibilidades a lo imaginario.

Las sirenas, idea de un muchacho que fue copiada por unos cuantos más, entusiasmados por los signos diferenciadores del sexo, que en ese personaje les daba una mayor libertad, para llegar incluso a su desproporción, se vieron acompañadas de animales prehistóricos, serpientes en las orillas, gran abundancia de rocas, de formas indefinidas y algún que otro pez no excesivamente reconocible.

En este ejercicio sí se ha desarrollado la visión sincrética, ya que aparecen los signos de la totalidad y del análisis, conjuntamente con los recuerdos oníricos y la falta descriptiva en la escena.

Respecto de los estímulos, eran los característicos del material utilizado, la arcilla, y que anteriormente comentábamos, pero que en el caso de primar el tema, no tiene esa fuerza convulsiva que apreciamos en otras situaciones.

Al ofrecer un amplio espacio manipulativo y una libertad en cuanto al elemento a introducir, no hubo situaciones de inseguridad, y se pudo desarrollar una tarea compositiva, de apreciación del espacio más amplia que en otras ocasiones.

Otro de los objetivos que en este trabajo parece cumplirse, fue su realización con carácter lúdico, que casi siempre aparece cuando hay una participación del grupo. Ya se comentó que en

cuando hay una participación del grupo. Ya se comentó que en estos años, las formas de juego que aparecen con frecuencia son los de tipo social, reglado, y en grupo, por lo cual, de forma espontánea y natural se van organizando, dándose iniciativas por parte algunos, que la mayoría asume sin protestar, y con una participación tranquila y total por parte de todos, como si de un juego realmente se tratara; en este sentido, no ha habido ni intención ni propuesta alguna por parte del profesor.

Volumen de arcilla con tema sugerido. b) barcos hundidos.

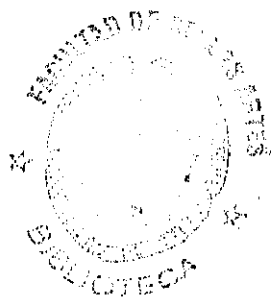
Realizado por el Grupo B. (Curso 85/86).

Se realizaron cuatro trabajos de los cuales presentamos dos.

En este ejercicio se puede ver claramente la influencia de uno de los muchachos respecto a los demás y en el comienzo del capítulo se trata el tema más ampliamente. La idea era válida por cuanto entre ellos estaban dispuestos a realizar el trabajo conjuntamente, y esta experiencia de temas comunes partiendo de uno de ellos, en este caso Ramón, ha surgido en alguna otra ocasión. No hay problema si el grupo de niños se lleva bien, (junto a Ramón lo hicieron, Miguel L. Jaime E. y Jaime M.) y se acepta la participación en la misma tarea.

Los barcos hundidos fueron cuatro, aunque se presentan dos, son todos ellos de características semejantes, si bien diferenciándose en algún tratamiento.

El trabajo juega con el espacio y su introducción en la superficie del mar; es la primera vez que los niños rompen tan claramente la superficie con ese volumen oblicuo, siendo muy válida la composición y utilización del espacio.



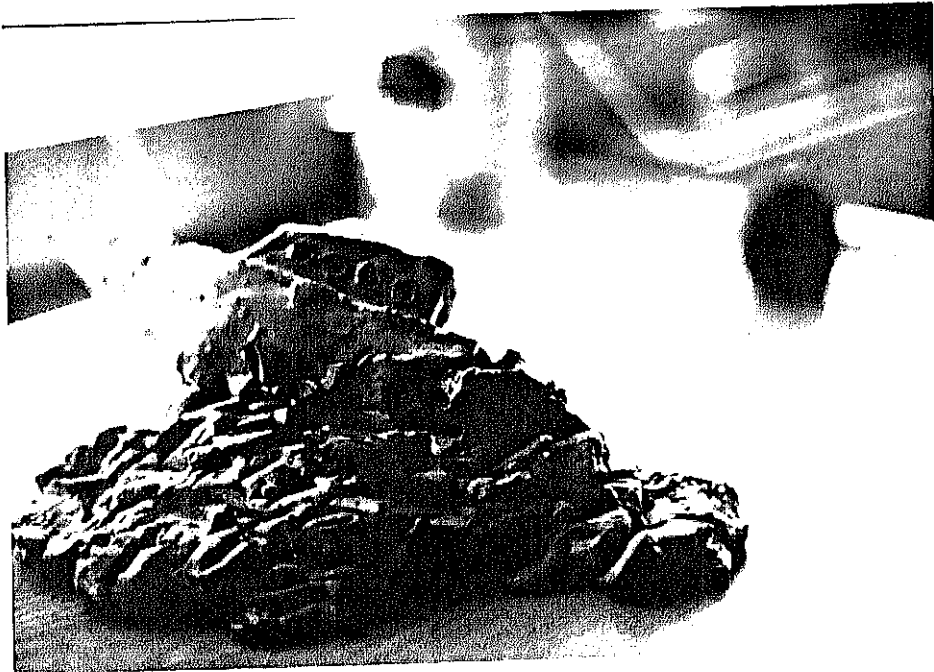
Las texturas han jugado una gran importancia: diferenciación del mar y las rocas con tratamientos superficiales distintos y, en contraste, las superficies lisas del barco.

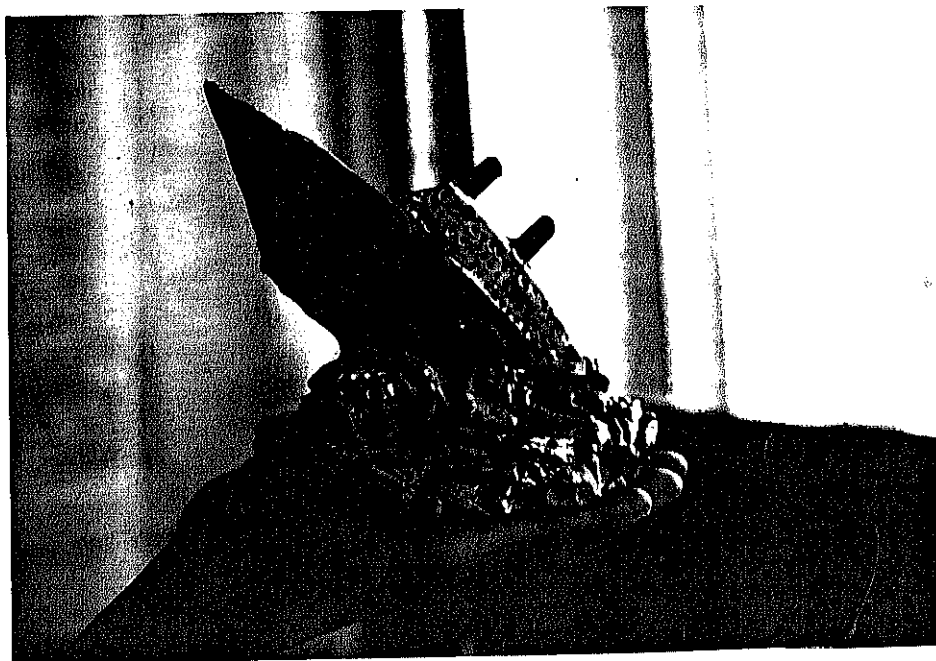
El color describe al barco simplemente, pero se recrea en el mar, apareciendo matices de azules y de verdes e, incluso, toques de blanco como espumas.

La originalidad del tema podemos valorarla exclusivamente en el primer trabajo, que corresponde a la fotografía nº 1 y que está con toda la disposición de los elementos; en la nº 2, con la posición todavía más exagerada se aprecia el toque expresionista a esa imagen trágica del barco.

Los análisis de elementos aparecieron en dos de los trabajos, cuando entre las olas aparecen pequeñas barcas de los naufragos y hay un mayor estudio de las partes del barco.

Respecto de las influencias, ya se ha dicho cómo el trabajo surgió debido a las influencias ejercidas entre ellos mismos.





nº 2

En este ejercicio se ha partido de un condicionamiento diferente, consistente en romper de una forma brusca con una serie de repeticiones de un mismo objeto, que eran llevadas a cabo por parte de un pequeño grupo de chicos. A pesar de que la propuesta fue hecha a partir de preguntas e iniciando una conversación, el cambio fue radical, pues con ello se dió por zanjado una serie de propuestas o puntos de vista de ese elemento (el barco) que quizás los propios chicos deberían haberlo buscado, a su manera, claro está, y que dejaron de hacerlo así, para acto seguido todos en bloque a pasar a hacerlo de otra.

El cambio más importante se produjo al pasar de los barcos (con los que organizaban juegos, batallas, etc., entre ellos) sin valor plástico, para los niños, a convertirse en barcos que además pueden ser contemplados, maquetas con efectos plásticos, ya que el elemento (barco) en este caso iba acompañado de una serie de cosas (barquichuelas, rocas, etc.) que creaban un contexto. Fue interesante como valoración de otros puntos de vista acerca de un objeto, por la influencia que aparecía entre ellos y que se pretendía erradicar, no se consiguió, ya que entre ellos siguieron repitiendo unos esquemas.

En este ejercicio el estímulo del material apareció, cuando apreciaron las posibilidades plásticas de la arcilla, como forma de dar textura a las rocas, al mar o a otros elementos, que ellos trataban de forma diferente a la superficie lisa del barco.

Aquí no aparece la visión sincrética, sino que es un ejercicio descriptivo de los elementos, bastante analizados por otra parte, que corresponde a un trabajo íntimo y personal, y el cual tiene un mayor parecido con los dibujos libres que encontramos en la primera muestra de trabajo.

5.5) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 5.*

Pintura libre. a) tema concreto.

Realizada por los Grupos A, B, C y D. (Cursos 84/85. 85/86. 86/87 y 87/88).

Presentamos treinta y dos pinturas.

Los temas son, en general, referente al paisaje, y dentro del mismo: los árboles, los temas urbanos y de interior, las figuras humanas con carácter de retrato, el espacio y algún otro de tipo fantástico.

Salvo las nºs 7, 13 y 15, que al ser más gráficos nos hicieron dudar sobre su clasificación, todos los demás parten de un criterio pictórico de tratamiento, amplitud en la disposición del color y despreocupación en cuanto a los límites de las superficies. Ésto se ha conseguido por la inexistencia de un dibujo previo que obliga al niño a tratar el color como elemento de *relleno*, siendo las técnicas variadas: ceras, gouaches, acrílicos, acuarela y pastel.

El planteamiento compositivo es amplio, así como la ocupación del campo gráfico; la mayoría de ellos pertenecen a un formato Din A-2 y Din a-3. El sentido rítmico de las nºs 11 y 12 (Isabel R., Carmela), las superposiciones de la nº 21 (Inés), podrían destacarse, junto con todos los tratamientos de los diferentes árboles, (Jaime E. Carmen, Isabel R.).

Las texturas son muy variadas, desde las ceras con aguarrás de la nº 6 (Lucía), a la gráfica de la nº 13 (Isabel R.) o la restregada de la nº 23 (Jorge); la técnica de rotulador más agua de la nº 31 (Gabriel) crea una calidades entre acuarela y tinta muy interesantes. En la pintura nº 32 (Jaime E.), encontramos un perfil con técnica de cera, que tiene especial interés como textura, puesto que el doble perfil que aparece al rascar la cera hace destacar más todavía la presencia de la figura.

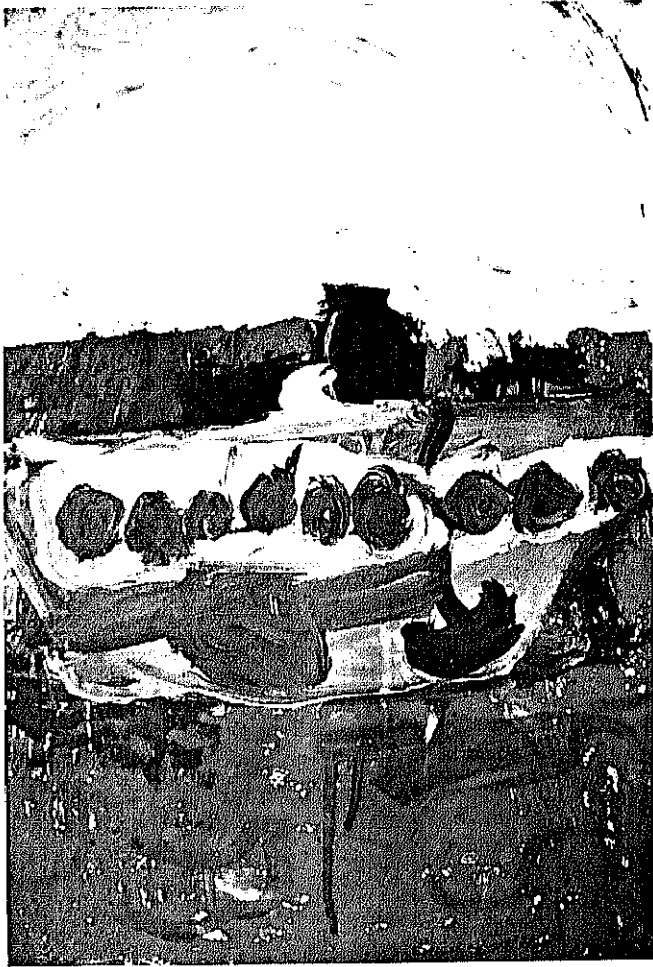
El color está tratado ampliamente, ya que es la base del propio trabajo, y se puede destacar el gusto por la mezcla, la despreocupación porque los colores se mezclen dentro del papel, o el cambio dentro de un color para encontrar matices; todo esto es posible, por el tratamiento libre y la confianza con la materia utilizada. Como ejemplos podríamos destacar la nº 2 (Paloma), la nº 4 (Sara), la nº 23 (Miguel R.) y la nº 25 (Conchita).

Respecto de la originalidad, hemos escogidos las siguientes obras: las variantes dentro del tema del árbol, por la libertad en su interpretación colorista nºs 3, 4, 5, 8, 9, 11 y 12; el tema de "interior de mi habitación ", nº 6 impresionante por su simplicidad y belleza y de la misma niña, Lucía, el tema de "bocadillo de nube", que surgió de los comentarios que se realizaron en clase sobre la obra de Gianni Rodari, "La gramática de la fantasía", en donde aparecen unos planteamientos absurdos, imaginativos, fantásticos y aplicables a cualquier situación apática en que el niño se puede encontrar. En el caso de la muchacha, autora de los trabajos a los que nos referimos, estaba pasando una racha de desinterés importante, donde le costaba mucho entrar en una disposición de trabajo y concentración, nada le gustaba, ni le parecía interesante, siendo como era muy trabajadora; a partir de aquel instante, se entusiasmaba con lo que empezaba.

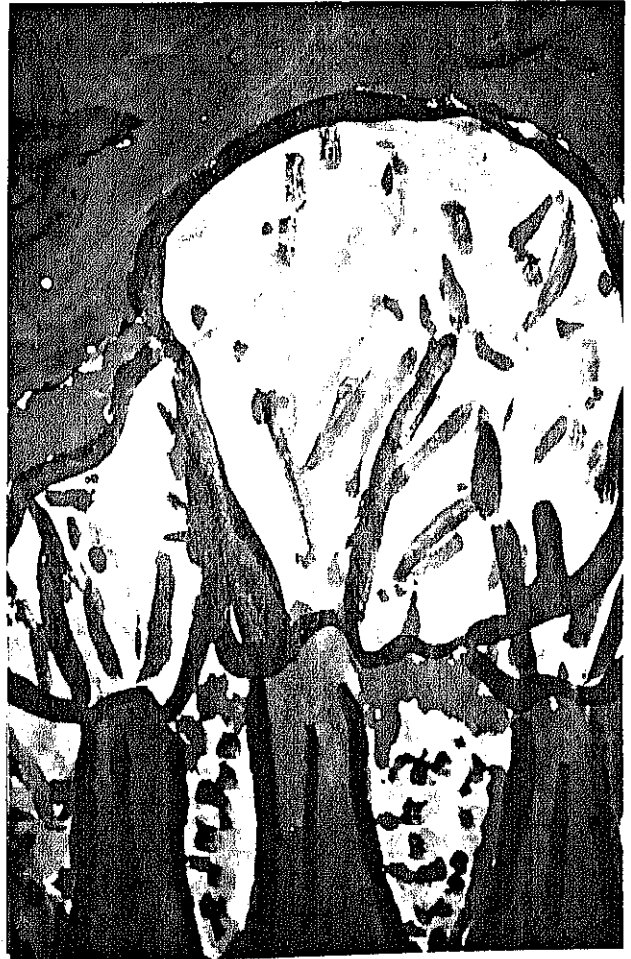
Análisis de elementos. Podríamos decir que brillan por su ausencia, algo lógico dado el carácter y técnicas del ejercicio.

Podríamos ver en las pinturas de Carmela nºs 1 y 14, realizadas con acrílicos bastante espesos, un tratamiento de paisaje urbano sincrético; su recuerdo de visión global de las casas de su barrio (vive en una zona de torres de pisos), junto con los elementos que concretan las manchas grandes en lo que quiere que sean casas con ventanas, lo cual es solo posible gracias al material y técnica utilizados. Como contrapunto podríamos ver el paisaje campestre nº 13 de Isabel R., quizás la única pintura analítica, dibujada previamente y pintada con gouache, aunque está sin terminar, por lo largo y laborioso que resulta rellenar con color el dibujo, perfilando y salvando las partes salientes del fondo.

Casi todas las pinturas están libres de influencias, en las nºs 20 y 21, podriamos encontrar alguna conexión con algo visto anteriormente, pero quizá ni el propio niño haya sido consciente de ello.



nº 2



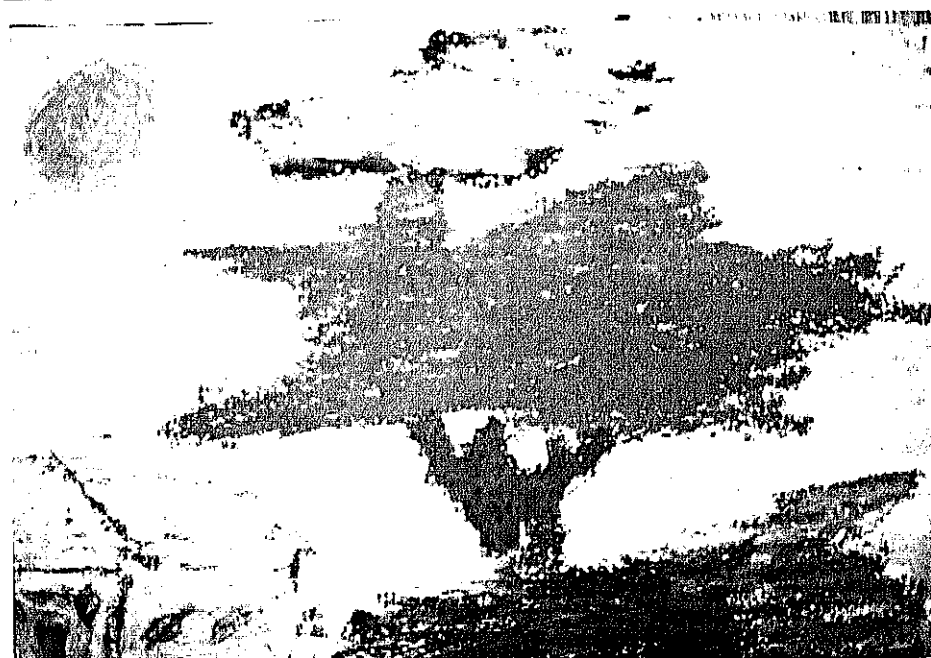
nº 3



no 1



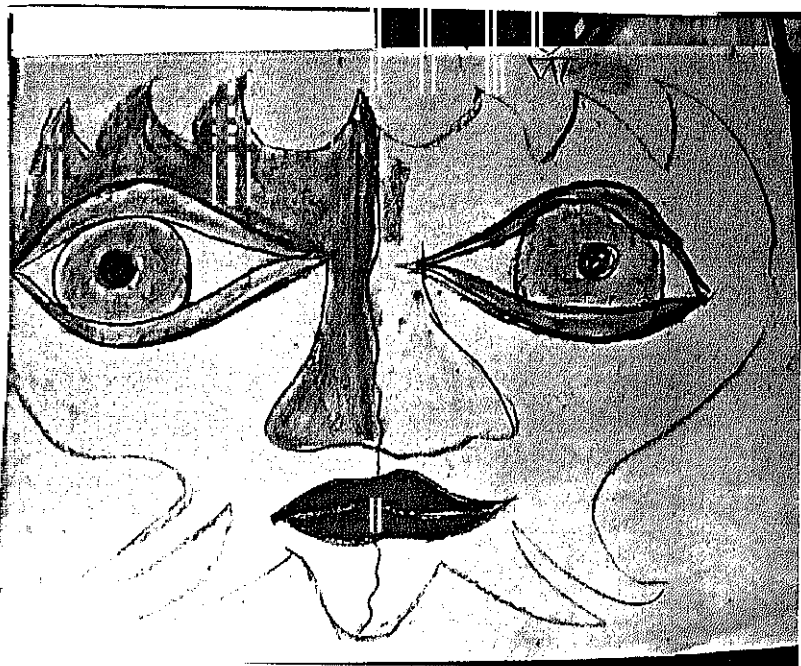
no 4



no 5



no 6



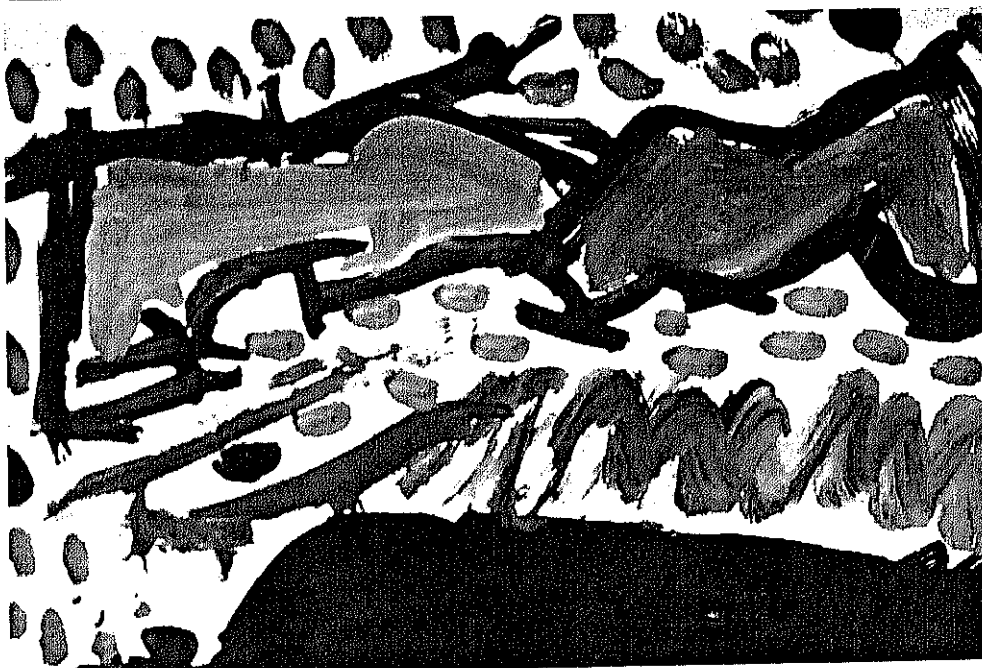
no 7



no 8



no 9



no 10



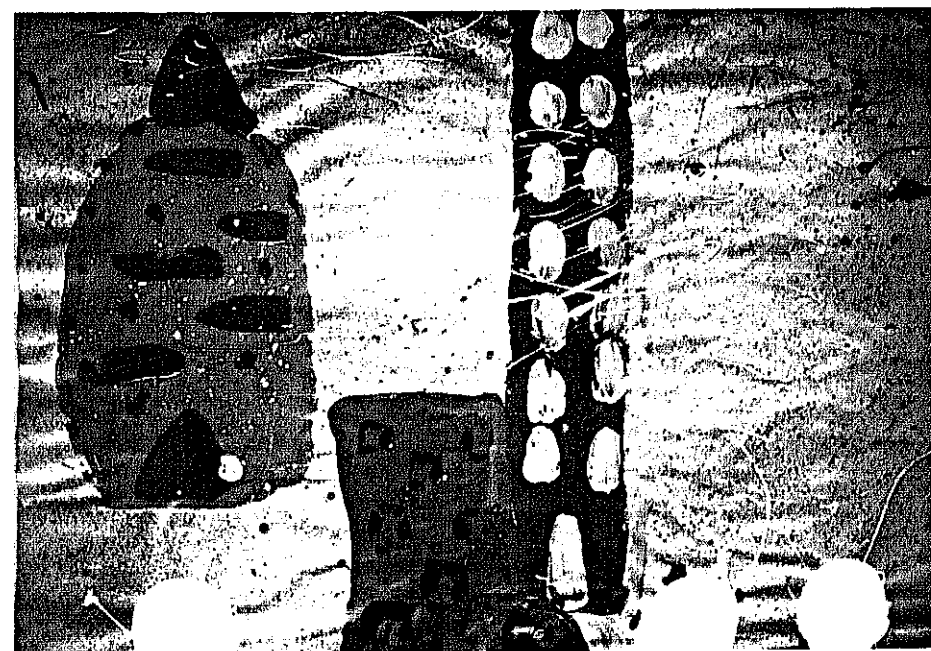
no 11



nº 12



nº 13



nº 14



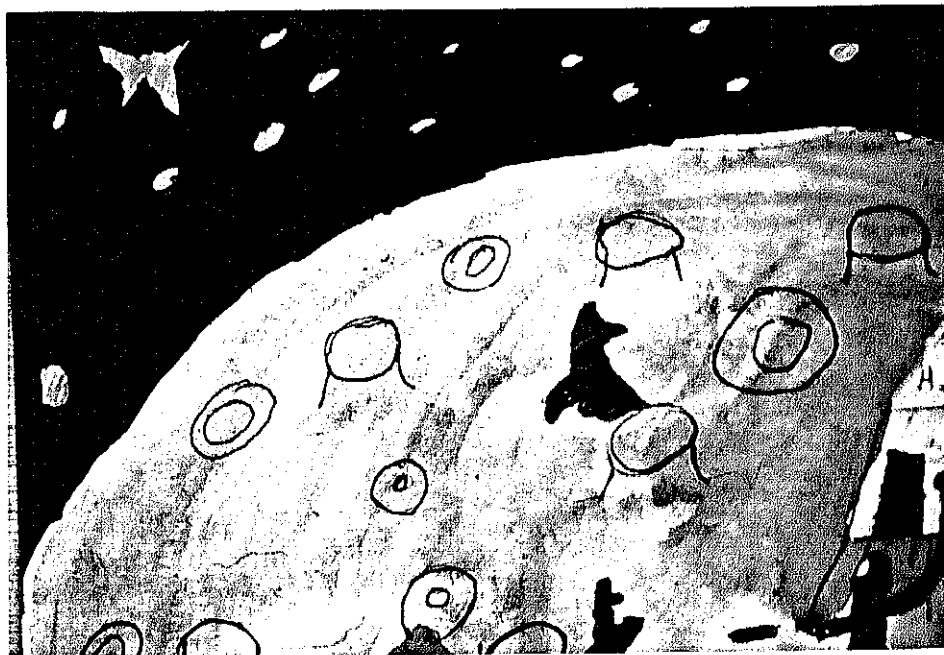
no 15



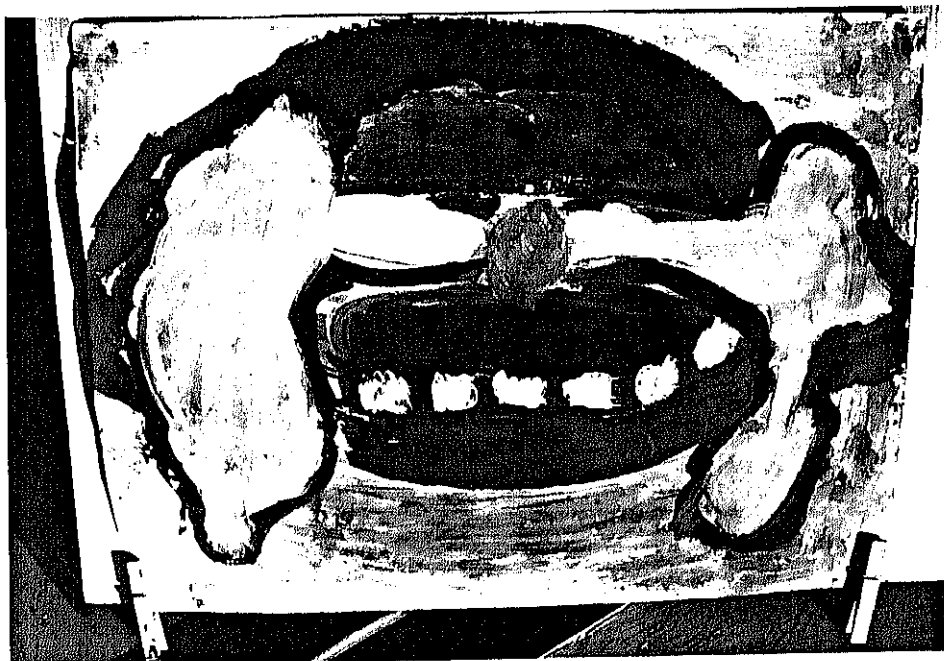
no 16



no 17



no 18



no 19



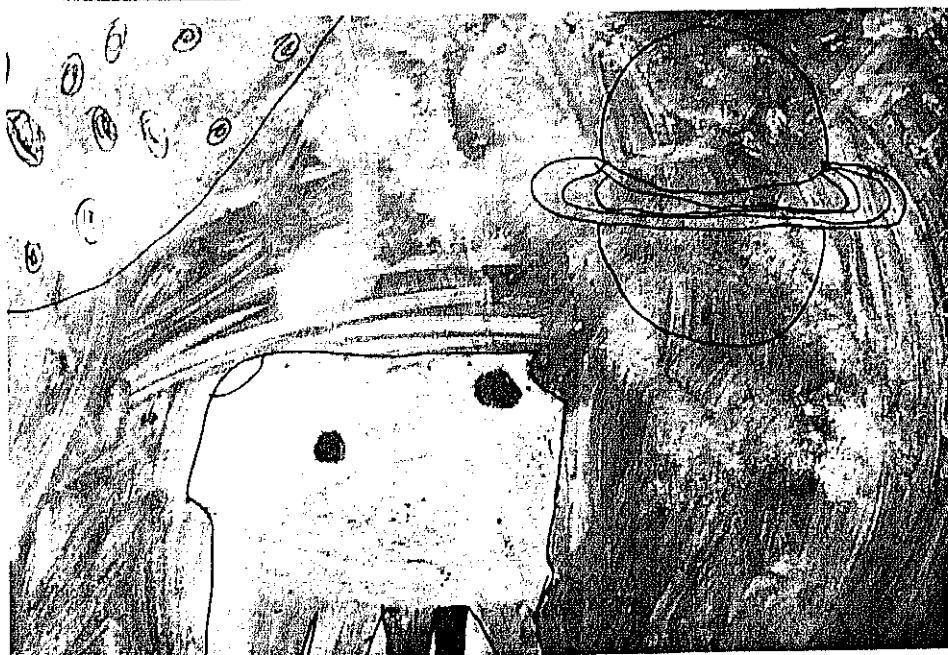
no 20



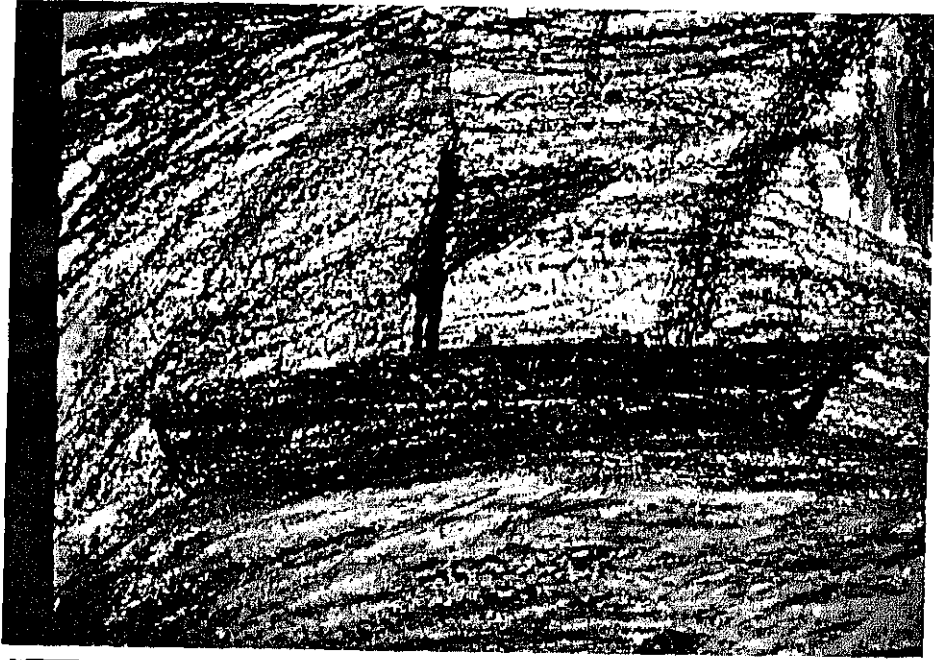
no 21



no 22



no 23



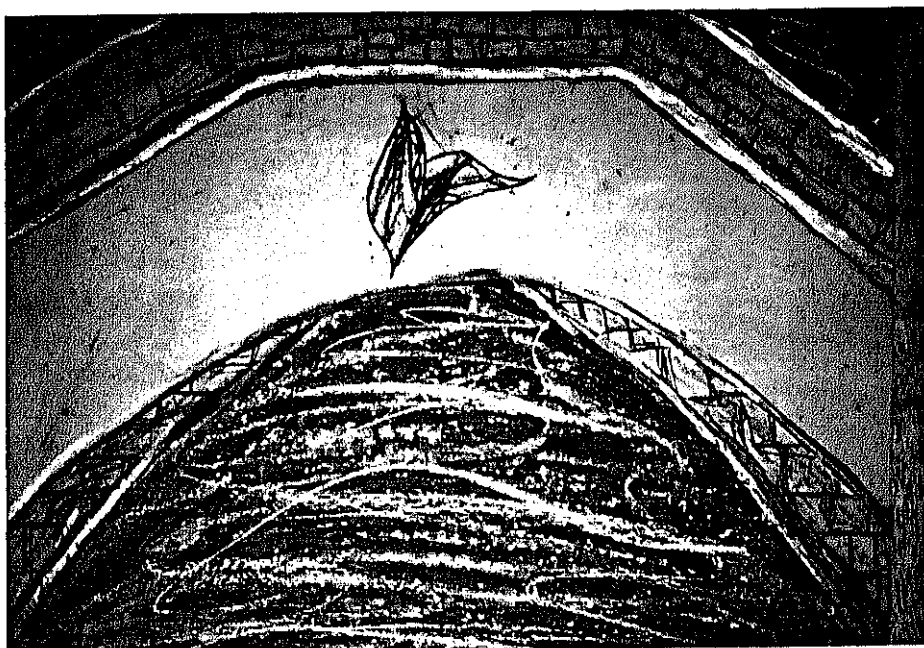
no 24



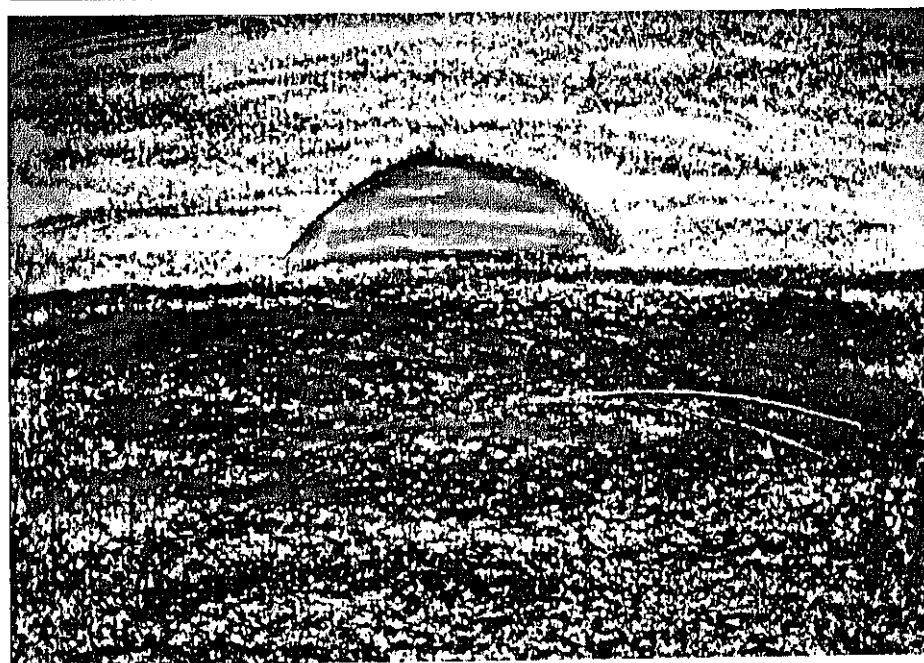
no 25



no 26



no 27



no 28



no 30



nº 29



nº 32



nº 31

Todos estos ejercicios pictóricos que hemos presentado, trabajados libremente, en soportes y técnicas diferentes, sin dibujos previos y con una temática variada, la cual es producida por el material utilizado en ese momento, se han recogido de una gran obra producida por los niños, intentado mostrar de una forma proporcionada todas las características de los trabajos, ya que ha sido una de las expresiones plásticas más utilizada y a través de esta amplia actividad hemos podido llevar a cabo los planteamientos hipotéticos generales y concretos .

La motivación causada por los estímulos del material es uno de los logros conseguidos. A estos niños no ha sido necesario ni provocar situaciones de recuerdo, ni estimular con temas, ni hacerles observar lo que les rodeaba; simplemente se les ha dado la oportunidad de *pintar*, y pintar es extender colores sobre un soporte, dibujando si es preciso con los propios pinceles, creando atmósfera, evitando los contornos duros, buscando matices, etc. Los niños, en general, estaban acostumbrados a colorear o también a rellenar espacios concretos con colores, con el sufrimiento que eso lleva consigo de no salirse de unos márgenes, estando este concepto totalmente alejado de la acción pictórica.

Como podemos observar, la técnica marca el tema: en general, los muchachos entraban al Taller preguntando, dónde estaban los materiales, olvidándose de qué representamos hoy.....No obstante, podemos distinguir entre los materiales pictóricos lineales, como las ceras o el pastel, cuyos trabajos están más definidos la nº 11, por ejemplo, y las técnicas de agua, gouaches o acrílicos, ejemplos nºs 1 o 2, aunque para evitar estas clasificaciones, tan tajantes, en ocasiones, estas reglas se han saltado y podemos ver la pintura nº 13, un paisaje bastante descriptivo ejecutado por una niña con gouache, y la nº 6 pintura de una gran calidad de textura y muy simple en su composición, cuya técnica es cera fundida con aguarrás.

Otra de las posibilidades que se han utilizado cuando un muchacho abusa excesivamente de un técnica, la nº 4 o de un tratamiento específico de esa técnica, es forzar a que investigue: realizarlo de otra manera, hacer superposiciones, raspaduras, goteos, técnicas mixtas y, sobre todo, que intente investigar con la materia,

dándole esa oportunidad para que él mismo descubra todas sus posibilidades.

A través de todos estos ejercicios, una vez adquirida una cierta soltura, se ha podido desarrollar la visión sincrética. Por ejemplo, los paisajes urbanos, nºs 1 y 14, los árboles nºs 11 y 12, la misma nº 6, o nº 19, ambas de Lucía, una niña que siempre le costaba mucho comenzar a trabajar, casi exigía una conversación previa y un desmenuzamiento de las ideas, que luego ella planteaba extraordinariamente, siendo como era una niña con una gran capacidad de razonamiento y lógica, y pretendíamos darle a veces un toque de fantasía e insensatez, como así ocurrió con el tema de los bocadillos. Anteriormente ya se comentó, la fuente de recursos para estos temas: el mundo del absurdo, relaciones fantásticas, etc.; a partir de esas ideas comenzamos a hablar de situaciones extraordinarias, que pasaría con un bocadillo de nube, por ejemplo, y ahí está, en ese trabajo de Lucía, sincrético y clarísimo.

En cuanto al desarrollo de la personalidad, tenemos el ejemplo muy claro de las pinturas de árboles, tratadas con diferentes técnicas, y con resultados bastante diferentes, incluso las nºs 11 y 12, realizadas en común y cuyo planteamiento estructural es semejante, aunque difiere en el análisis de los elementos más significativos.

Pintura libre. b) tema abstracto.

Realizadas por los Grupos A, B, C y D. (Cursos 84/85. 85/86. 86/87/87/88).

Presentamos en esta muestra un total de quince trabajos. En este caso ocurre algo parecido con el modelado en arcilla: los niños han realizado grandes cantidades de pinturas, pero era

necesario hacer una selección de los trabajos más interesantes y las diferentes técnicas utilizadas.

Los materiales que más han empleado son acrílicos, nºs 3 y 7, cera nº 12, técnicas mixtas, canutillo de plástico y acrílico nº 2, plastilina adherida al papel por el efecto del calor de los dedos, nº 1, y el resto son pinturas al gouache.

La temática pasa del propio gesto pictórico nºs 4, 5, 6, 10, 13, 14 y 15, (Jaime E. Miguel L. Ramón, Tomás, Isabel S., Gabriel, Lucía), a que en alguna ocasión hayan utilizado los dedos para mezclar o destacar más el gesto gráfico, o bien le han ido añadiendo distintos elementos para formar una composición. Las pinturas nºs 7, 8, 9 y 11 comienzan en algún caso como líneas negras que luego se van rellenando de colores, o bien como propias líneas de color. La pintura nº 3, se ha formado dejando caer el acrílico al azar e intentando dar una cierta forma con la espátula. La nº 11 está llena de connotaciones personales: es como un anagrama (Miguel Lóp. el más pequeño), y la nº 12 juega a ser paisaje sin serlo realmente en la idea del autor. En las nºs 1 y 2, de Conchita y Miguel L., hay más preocupación por la novedad de la técnica y se han convertido en una prueba de los materiales aunque denotan una cierta estructura compositiva.

La ocupación de los espacios en estas pinturas, así como el concepto pictórico, están perfectamente resueltos y denotan despreocupación, libertad y soltura en la manera de hacer.

Respecto a las texturas, es algo que lleva implícito la propia esencia del ejercicio; no hay tema, lo que se ha de contar se ha de decir con el color, la forma el rascado y la huella, esencia de la presencia humana.

El color, como comentábamos más arriba, está utilizado ampliamente, siendo la única pintura que tiene un tratamiento más plano la nº 12.

En cuanto a la originalidad es uno de los temas en esta ocasión más difícil de valorar. El muchacho tiene clara conciencia de su intento de imitar "la pintura abstracta", lo que realmente ellos llaman hacer "un Picasso". Tienen escasa información de manera constante y cercana, y ante todo y sobre todo, están dispuestos a jugar y a

divertirse con la materia pictórica; eso es lo más importante. Su actitud despreocupada y el gran asombro que se produce con sus propios trabajos, que en muchos casos no quieren guardar, pues saben muy bien que sus padres no se los valorarán y sienten una cierta vergüenza. Cuesta un gran esfuerzo mantener ese entusiasmo y estimular, valorando, lo que su sociedad no respeta ni aprecia, aunque sin ningún género de duda vale la pena, dados los resultados. Tras esta reflexión se consideran originales los trabajos porque parten de la sinceridad en la realización.

Los trabajos analíticos obviamente no aparecen, dadas las características de la propuesta .

Y respecto de las influencias, es evidente que entre ellos están muy influenciados, dependiendo del niño y del carácter personal que éste tenga, para que sirva de estímulo y arranque a buena parte de ellos, aunque no le siguen por conseguir el producto final del trabajo, sino por el gozo que observa en el compañero cuando lo realiza, queriendo vivir la misma experiencia sensorial.





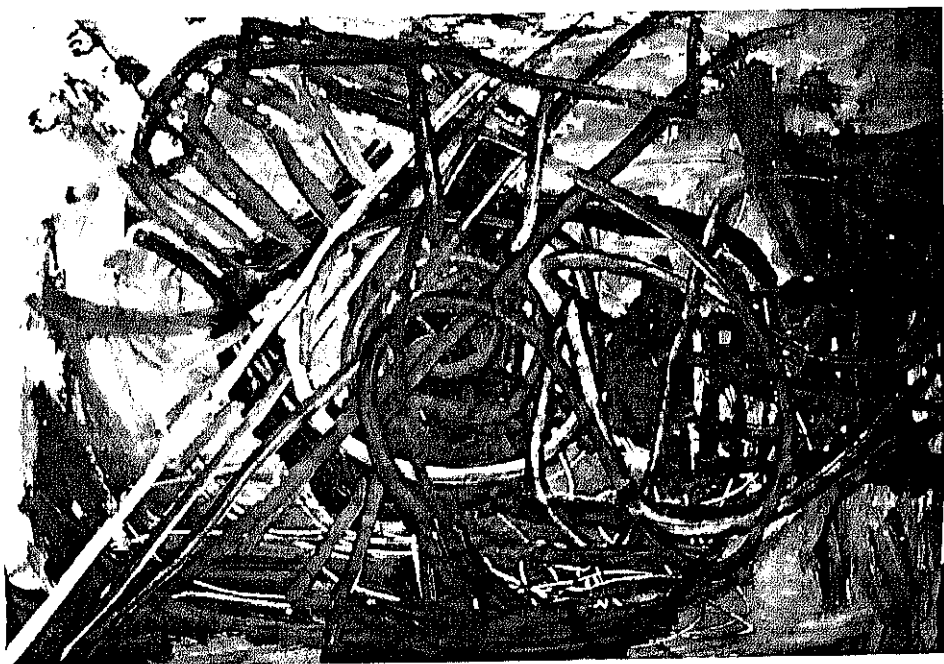
nº 2



nº 3



nº 4



no 5



no 6



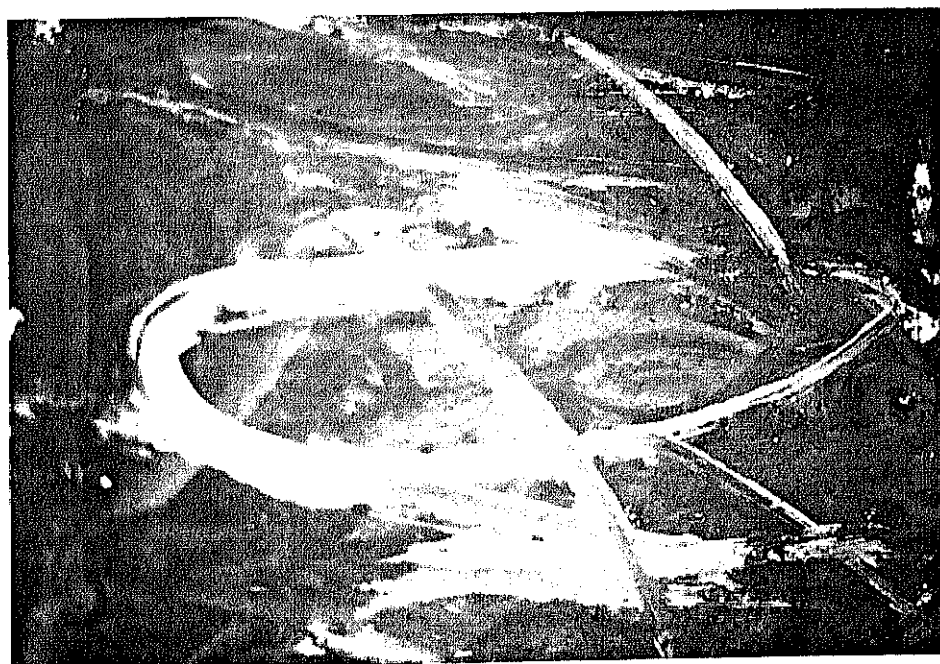
no 7



nº 8



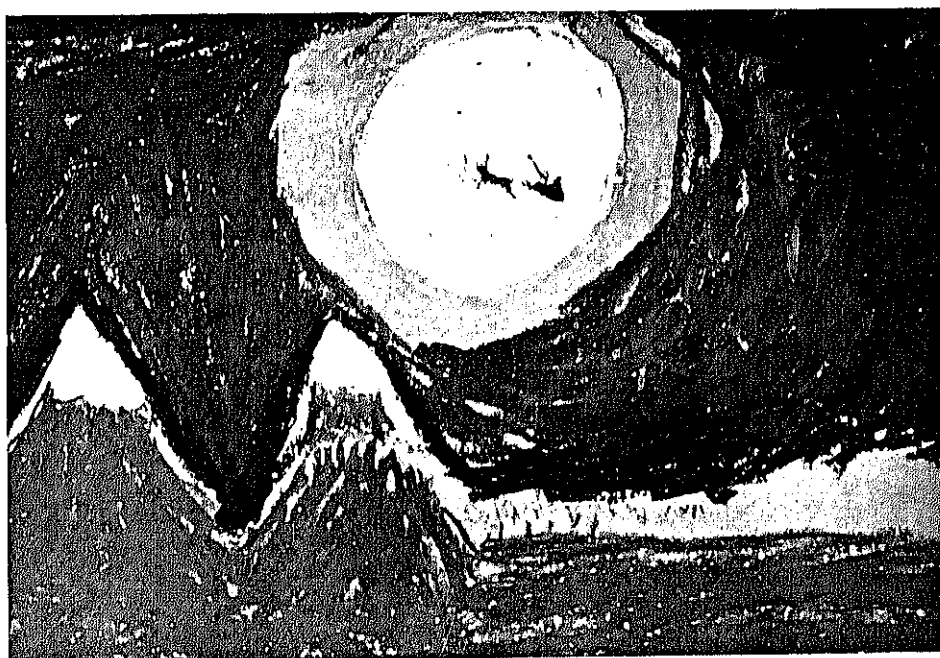
nº 9



nº 10



no 11



no 12



no 13



nº 14

nº 15

Las pinturas recogidas dentro de este ejercicio han sido seleccionadas, puesto que habia una gran cantidad y bastantes repeticiones. Todos pertenecen a un tipo de abstracción gestual, de formas orgánicas, resultado perfectamente lógico, dada la motivación por el estímulo ofrecido. Al principio del capítulo se explica más detenidamente el efecto que los materiales produce en los muchachos, no acostumbrados a su uso en libertad, a los grandes formatos, a la no necesaria concreción del ejercicio; provoca un estado eufórico, como una catarsis, que exige una inmediata salida estruendosa hacia fuera.

En otra situación más calmada, sin que produzca tantas emociones los materiales, acostumbrados a ellos, hubiesen aparecido otro tipo de abstracciones, más razonadas, geométricas, tal vez.

En este ejercicio la hipótesis general se cumple tanto en su primer apartado, la motivación a través de los materiales, como en el segundo, al *no verse interrumpidas esas manifestaciones*. En una primera observación nos podrían parecer pinturas de la etapa de preescolar, pero, después viéndolas más detenidamente, podemos observar sus estructuras y funcionamiento. No es casual, no cae el niño, en una mancha indescriptible, sino que existen unos ritmos, ocupaciones, espacios libres y armonías en los colores. En el momento de la realización no se han hecho sugerencias de ningún tipo; es más, el muchacho en esa situación de entusiasmo ni escucha, aunque en situaciones anteriores o posteriores, sí haya escuchado explicaciones, comentarios o críticas sobre determinados trabajos, que indudablemente aparecen de una forma inconsciente. Es la diferencia con los trabajos de los preescolares, aparte de tener un mayor dominio de la técnica y desenvoltura en la manera de hacer.

El fin por parte de los niños para hacer este tipo de trabajos es, en un principio, el juego, incluso hay una actitud provocadora, como esperando que se les acuse de pérdida de tiempo y forma de malgastar el papel; suele ocurrir la primera vez que lo hacen.

Luego, y después de haber alabado su pintura diciendo "qué bonitos colores" o "qué formas tan originales", se lo van tomando en serio, quieren hacer más, con el mismo sentido lúdico pero sabiendo que está bien que lo hagan, y es curioso porque todo esto no transcurre con palabras de una forma directa, sino que se observa en detalles concretos, sobre todo en los niños que han sufrido una gran represión en el campo expresivo y, lamentablemente, no se les ha dejado gozar, debido a lo cual han creado un sentimiento de culpa, al hacer algo que no tuviese un fin, siendo una de las causas, junto con la mezquindad con que utilizan en algunas clases los materiales, notándose rápidamente por el afán de gastar que tienen esos niños cuando pueden emplear las cantidades necesarias sin recibir ninguna prohibición. Todo esto es un

proceso de adaptación, de entendimiento de las libertades y, por tanto, del uso del medio.

A través de estos ejercicios creemos que la visión sincrética se va desarrollando y en estas pinturas, sin necesidad de utilizar imágenes concretas, también aparecen los signos de identificación de las cosas (sus propios gestos), habiendo un recuerdo de todo ello, cuando lo vuelven a ver, que se nota incluso en la identificación con situaciones concretas, con sensaciones y con placeres provocados por la propia materia pictórica, y todo ello sin necesidad de hacer un análisis más concreto.

Se ha conseguido la manipulación de los materiales, la investigación del espacio, el encuentro con el "yo" y una mayor seguridad.

El mayor peligro de estos ejercicios es la influencia que se observa entre los propios muchachos, siendo un factor negativo. Cuando ven a alguien que se le ocurre un gesto o una técnica eso no es copiable, puesto que es una experiencia muy personal con el propio material, ya que no es un modelo de universalidad. Por lo tanto, se podría sugerir la realización aislada y espontánea en tiempos cortos, y con grupos muy pequeños, no como un trabajo unificado para todo el grupo.

Por supuesto, hay que dejar claro que en el planteamiento del trabajo no se hacen distinciones sobre temas concretos o temas abstractos. Los planteamientos se resumen en la frase de "vamos a pintar, y vamos a pintar lo que nos apetezca en ese momento"; la separación se ha dado después, al comprobar las diferentes temáticas trabajadas.

5.6.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 6.*

Collage y Decollage. Técnicas mixtas.

Realizadas por el Grupo D. (Curso 87/88).

Presentamos cuatro collages y un ejercicio de decollage realizado en una sesión del grupo D con nueve trabajos.

Collage.

La técnica de collage no ha sido muy utilizada en el Taller, por cuanto los niños se mostraban cansados por la frecuencia con que en sus colegios es utilizado este ejercicio, además de ser un proceso largo, que exige una capacidad grande de abstracción. Los collages realizados en el Taller parten del papel directamente, de su sugerencia como materia y color, nunca se dibuja previamente, sino únicamente al final se daba algún toque si era necesario para precisar detalles, o aplicando pintura para realizar técnicas mixtas, en donde el papel juega una baza importante como textura de relieves.

El concepto de ocupación en estos ejercicios es total: son formas organizadas, abstractas o concretas, donde lo mismo el papel que el hueco tienen un sentido, e incluso como en el ejercicio nº 3, (Inés), destaca previamente con color los huecos que el niño considera necesarios.

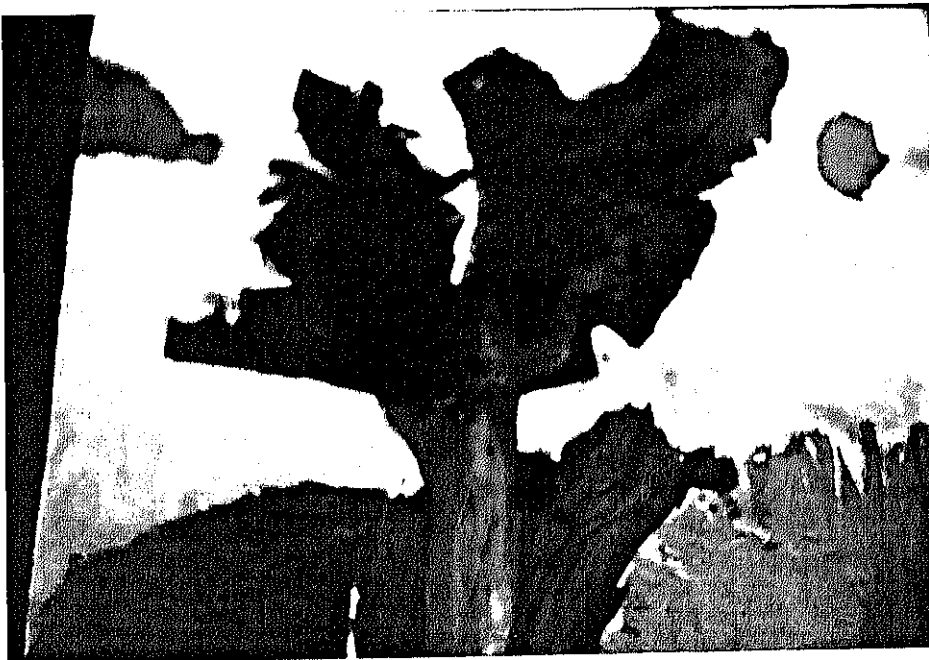
La sensibilidad hacia las texturas es parte del ejercicio: cada niño elige el papel que quiere, del color y especie más apetecible, en esa elección ya entra el proceso de percepción táctil, que en la disposición que luego desarrolla se va conformando. En los nºs 1 y 2, (Jaime E. y Daniel), con el mismo tema se utiliza papel "pinocho" de textura arrugada; en el nº 3 cartulina gris y pintura y en el nº 4 papel charol.

El color está utilizado con libertad y en planos, forma característica del collage.

La originalidad en el caso de los n°s 1 y 2 no está en el tema, pero sí en la interpretación del árbol; respecto de los otros dos son bastante originales en cuanto que hemos de pensar en un trabajo de muchachos y la falta de referencias válidas de su utilización.

El collage elaborado con estas características no es lo más adecuado como para realizar un trabajo analítico, por lo tanto en este caso es innecesario ese planteamiento.

Respecto de las influencias, sí que ha habido en los n°s 1 y 2, pero con unos resultados muy distintos.





no 2



no 4



no 3

El ejercicio del collage ha sido en muy pocas ocasiones planteado en el Taller, como se comentó, a pesar de que lo consideramos muy interesante por la capacidad de síntesis que obliga a hacer al niño.

El muchacho no se motiva con este material por el excesivo uso que se le da en el medio escolar, para él no es ninguna novedad, además de tener esta técnica un proceso largo, y poco directo.

Para poder llevar a cabo algún trabajo con esta técnica hemos incluido algún papel no habitual, o aplicando el collage con otra técnica (mixtas), pudiendo emplear pintura de algún otro tipo. Así hemos conseguido una mayor manipulación y estimulando al corte sin tijera (desgarro) para que se utilizara el papel como material pictórico, cogiendo las cantidades que en un momento determinado necesitasen, sin previa preparación. Se han evitado los cortes repetidos, tipo mosaico, que hace al collage algo totalmente estereotipado y aburrido.

A la técnica de collage, si no se puede aplicar algún dato personal, a veces minucioso, o diferenciador, se convierte en un trabajo totalmente sintético, perfecto cuando se utilizó por primera vez, con el Cubismo a través de unos artistas, con un pensamiento similar. Al llegar a la escuela, al mundo del niño, a veces es rechazada por éste. Esta técnica magnífica por un lado, por el carácter manipulador que aporta, pero no muy válida por ser un procedimiento sin huella directa, contrapuesto al pensamiento del niño de todas las etapas, puesto que a los primeros años el niño solo manipulará con los materiales, pero luego le resultará imposible cualquier tipo de representación a no ser que esté totalmente dirigida (como suele ocurrir), y en fases superiores la falta de interés por las propiedades poco dúctiles del material, no está muy bien aceptado; a no ser que se utilice junto a otras técnicas, o con otros recursos como comentábamos anteriormente. Lo que nos lleva y apoya a realizar la conclusión siguiente:

Las situaciones que fuerzan a la visión sintética, si no son de forma natural, razonada y sentida, es un trabajo carente de interés y falto de autenticidad; ya que la visión de síntesis es un esfuerzo intelectual importante que no puede adelantarse al proceso evolutivo del niño, se tiene que llegar a él, por las conclusiones que

cada uno se vá haciendo y conforme se adquiere una madurez de pensamiento. Por tanto de no realizarse una visión analítica, se hace una sincrética, en estas edades que nos ocupan, y por tanto esta técnica en sí, no resulta la más adecuada.

Decollage.

Esta técnica puede ser algo confusa si a los niños se les explica todo el proceso al principio. Debe ser un ejercicio que se va elaborando a la vista de los resultados, muy interesante por la capacidad de desarrollo de la visión global, la búsqueda o encuentro con el elemento que define o diferencia n^{os} 6 y 7 y, a la vez, la introducción en el trabajo de algún elemento con el cual el niño se identifica, bien sea la fotografía del coche que le gusta y la encuentra en la revista el n^o 11 o los restos de color después de afilar la cera dura, que al niño le gusta y lo introduce, el n^o 8. Es una manera de desarrollar la visión sincrética.

En estos nueve ejercicios podemos observar que el espacio está amplia y despreocupadamente utilizado en algunos casos como los n^{os} 6, 7, 11 y 12, hay una mayor organización dentro de ese espacio con un equilibrio de huecos y formas.

Las texturas aparecen tratadas en todos los trabajos con más o menos relieve con las superposiciones, el aspecto de los papeles arrancados, los hilos o los restos de lápiz pegados más tarde.

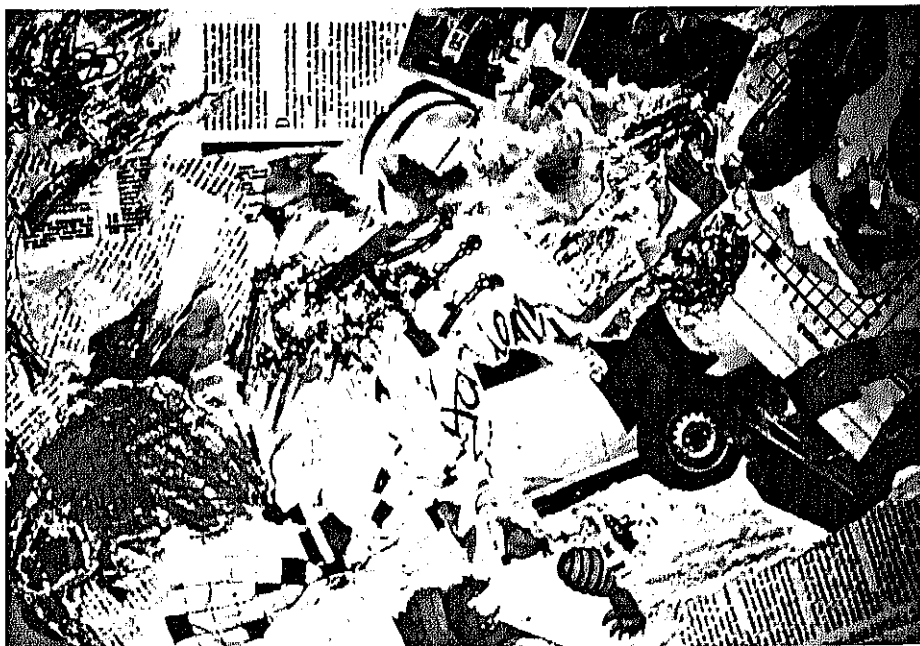
El color, en este caso los grises, por la cantidad acumulada de papel impreso que da una amplia gama de estos tonos, es amplia, valorando en algún momento la utilización de algún color puro que se destaca con más fuerza como en los n^{os} 1, 3 y 10.

La originalidad está patente en todo los ejercicios tal y como lo han entendido y desarrollado.

No aparece ningún elemento a analizar, salvo la relación de las fotografías que aparecen enteras con elementos concretos, que no son más que una llamada de atención del niño en cuanto a su

necesidad de querer dejar ese elemento visible, y por tanto, analizado de esa forma son los nºs 5, 6, 9, 10, 11 y 13.

Las influencias son claras entre ellos; practicamente los nºs 8, 9, 10 y 13 son muy parecidos, tal y como se iba observando en el proceso del trabajo paralelo que iban desarrollando los niños. Si uno descubría un fotografía de algo que les interesaba, todos querian encontrar otra igual o parecida, lo mismo que ocurría con cualquier otro material: los hilos, los grafismos que más tarde iban introduciendo. Se puede comprobar que en trabajos de este tipo, tan experimentales y sin referencias propias, existe un nivel alto de influencias.





nº 2



nº 3



nº 4



nº 5



nº 6



nº 7



nº 8



nº 9

Este ejercicio, aunque pueda parecer de resultados poco brillantes, es altamente motivador. Surgió casi de forma casual y enseguida interesó a los niños; les divertía enormemente ir pegando y colocando cosas de forma aleatoria, superponiendo e incluso despreocupándose del tema del pegamento, si había o no mucho, si se iba a ver, etc., que es lo que suele ocurrir con el collage. Tiene el inconveniente de no poder precisar, al menos en los primeros que se realizan. Una concreción si nos parece oportuna: casi todo es fruto del azar cuando se trabaja únicamente pegando y despegando, y si a partir de esa forma de hacer, queremos precisar con otra técnica algo más, entonces no hay ningún problema.

Fundamentalmente es un juego de reconocimiento de espacios y texturas. Los niños más mayores, con una conciencia de la composición más clara, consiguieron los mejores resultados, ya que utilizaban algún elemento diferenciador para dar carácter o determinar el trabajo (visión sincrética, de un todo significar una parte), ejemplos nºs 5, 6, 7 y 11, mientras que para los pequeños los resultados eran más confusos.

Otro inconveniente surge ante el parecido de estos trabajos entre sí, fruto de la utilización de los mismos materiales. Se les ofrecen papeles de diferentes clases y de revista, hilos, lanas de colores, los lápices "plastidecor" para que saquen punta y así puedan utilizaresos desperdicios de colorines, además de pintar cosas directamente en los huecos, o bien para diferenciar partes. El resultado es que todos utilizan las mismas cosas por iniciativa de quien lo hizo primero y buscan casi los mismos resultados. Este ejercicio debe ser realizado de manera aislada por cada niño, sin que se vean los resultados, además de dar a cada uno diferentes materiales.

5.7.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 7.*

Esculturas y relieves de material de reciclaje.

Realizado por el Grupo B. (Curso 85/86).

Esta propuesta es el producto de un solo ejercicio y consta de trece esculturas y relieves.

El ejercicio partió de la utilización de diversos materiales de desecho, sobre una base que sirviera de soporte, como ha sido la utilización de unas gruesas tablas; una vez montado se han cubierto con pinturas acrílicas y algún toque de pintura en spray.

Se ha utilizado de una manera amplia el espacio tridimensional en varias de las esculturas, destacando el bulto de forma contundente: es el caso de las esculturas nºs 6, 7, 9, 10, 11 y 12. Con un criterio de medio relieve son las nºs 2, 4, 5, 6 y 8. Los relieves más planos son los nºs 1, 3, y 13. No obstante, se tiene que valorar la ocupación en dos dimensiones en todas las esculturas y relieves.

La apreciación de texturas está presente en todos los trabajos ya que es parte del planteamiento; si el estímulo lo producen los materiales viejos e inservibles, los niños valoran todo ello como materia en sí y, a pesar de la pintura, que siempre unifica, las diferencias existentes entre un alambre, una goma o un cartón son evidentes e interesantes.

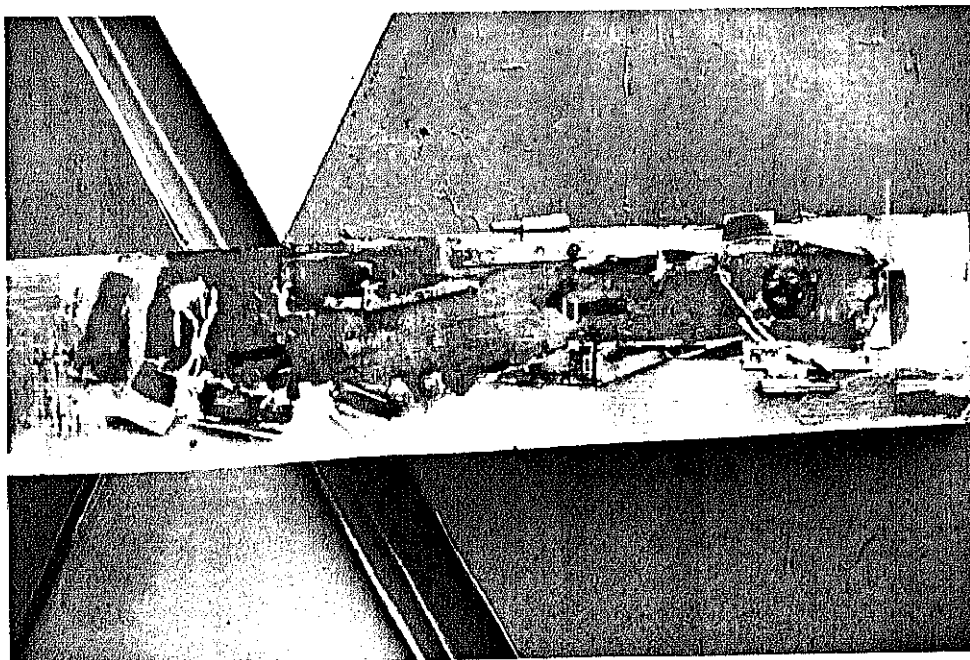
El color se ha trabajado, no solamente con un valor de cubrir, que sería como camuflar, sino que se aprecia un valor específico por el propio color, los matices, los tonos distintos, etc.; esto se hace más evidente precisamente en los ejercicios que no resaltan excesivamente el volumen, como es el caso de la nº 13, en rojos matizados, rosas, etc., o las nºs 3 y 6.

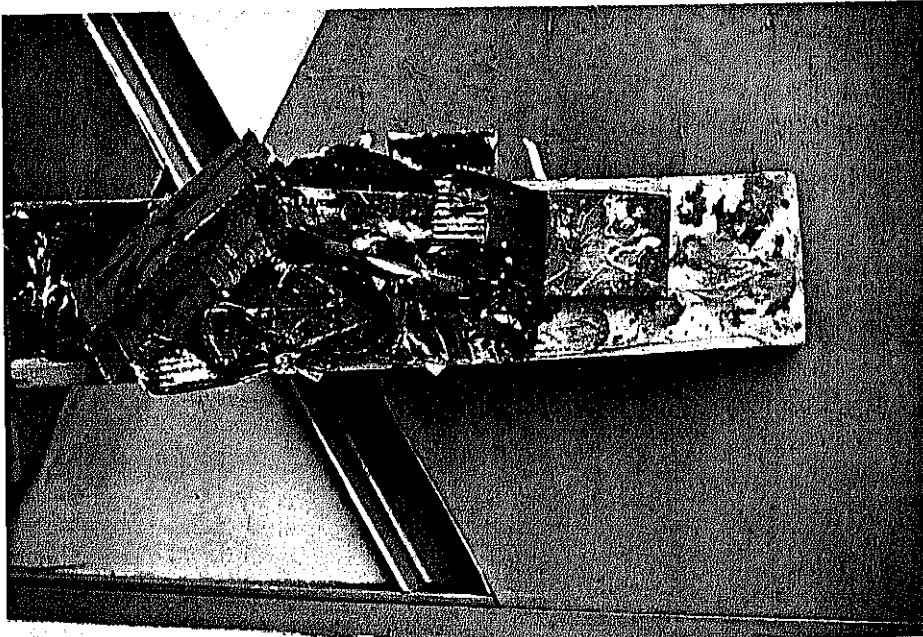
La originalidad se podría valorar en todas por la característica del trabajo y por la honestidad y sinceridad a la hora de realizar los muchachos el trabajo. Pero deberíamos establecer unas ciertas diferencias: las esculturas son originales, aunque parten de conceptos de

volumen y composición sabidos, si bien ellos son inconscientes de esa permeabilidad que existe en sus trabajos con lo existente en el campo del arte. El relieve nº 3 es original en cuanto a su realización y, sobre todo, por la relación que ha establecido el niño entre los materiales que tenía a su alcance y la idea de imagen concreta, la sugerencia, que luego ha desarrollado de una forma creativa. Y también resulta original el relieve nº 8, ya que entre dos muchachos han relacionado los materiales con el soporte que han unido en este caso, con una posibilidad de juego, o mejor dicho de juguete, que aunque el resto de los elementos introducidos tengan una función, hay un cierto sentido estético con el color y las formas, creando, por tanto, un artefacto de gran originalidad.

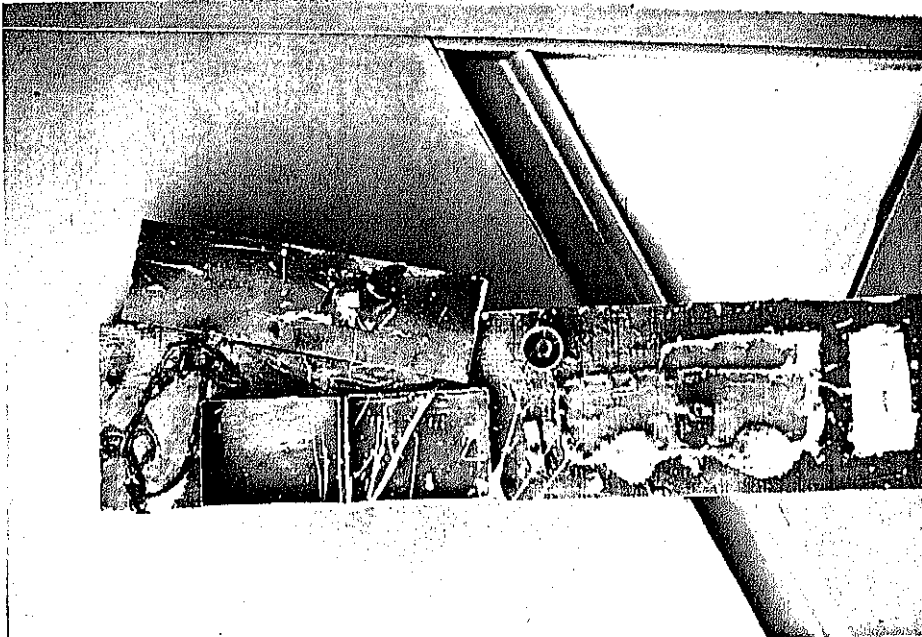
Análisis de formas no aparecen en ningún trabajo, tal y como se está interpretando en este informe el análisis, puesto que el poder de la materia es tan fuerte que nadie se ha planteado la posibilidad de hacer un trabajo analítico sobre el material o sobre las posibilidades representativas que pudiera haber tenido; casi todos son temas abstractos, salvo el juguete nº 8 y el nº 3 que representa un coche, pero dando una imagen muy global y sintética.

Las influencias pueden aparecer, como ocurre con otros ejercicios, dada la característica del ejercicio, la similitud de los materiales utilizados, a pesar que cada muchacho ha realizado un trabajo distinto.

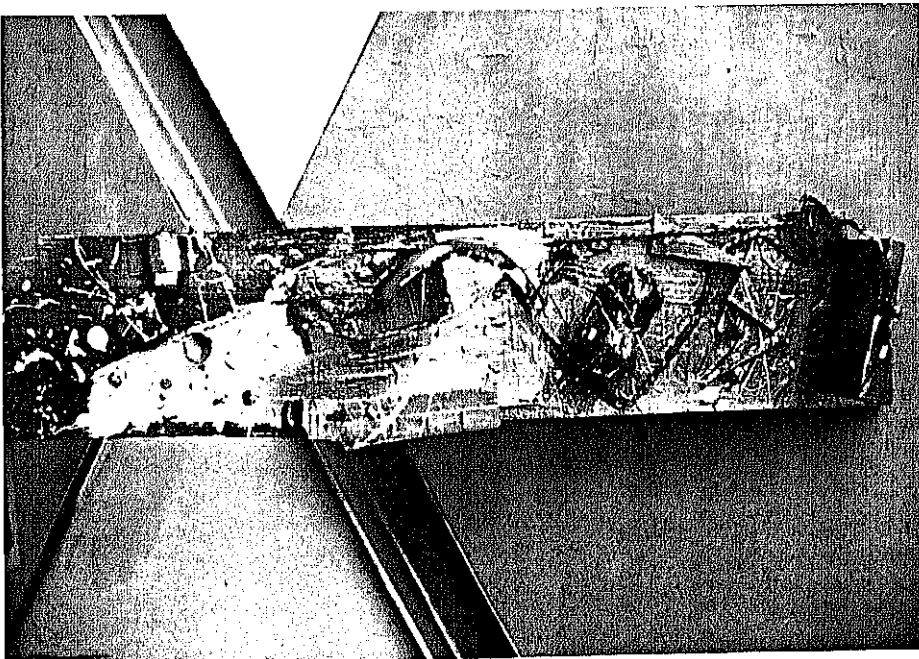




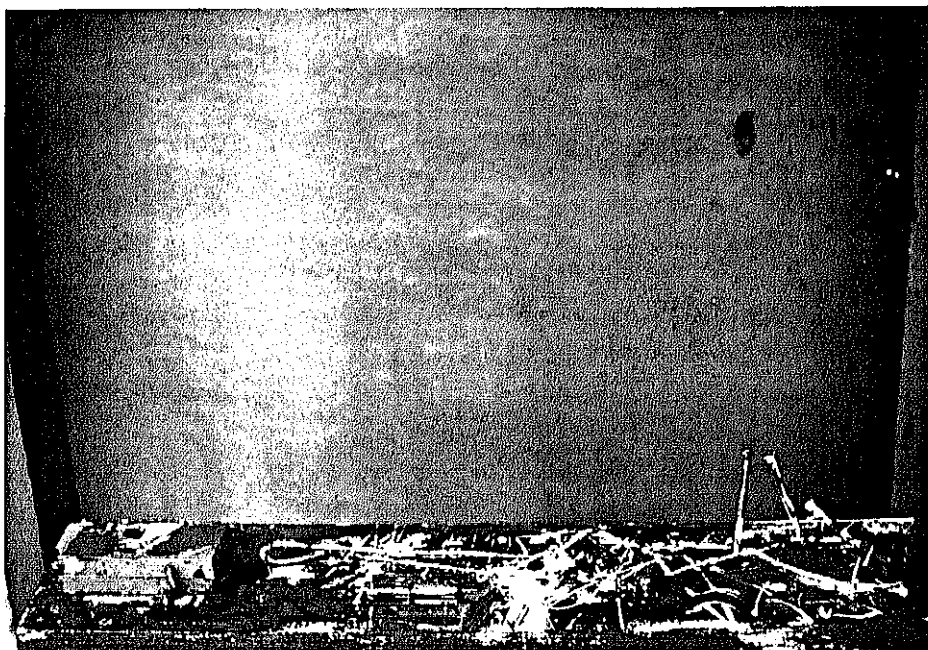
no 2



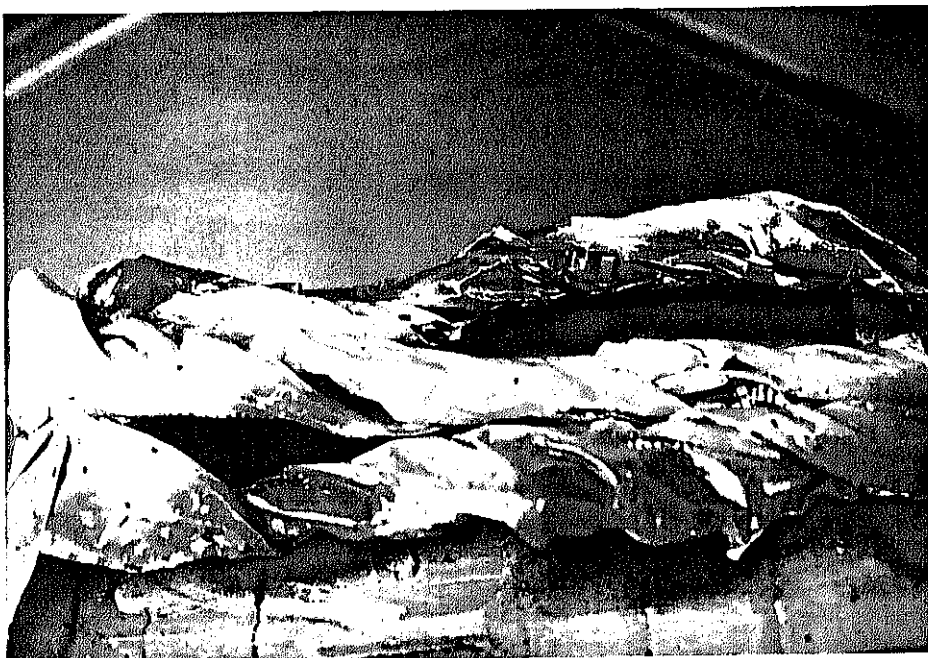
no 3



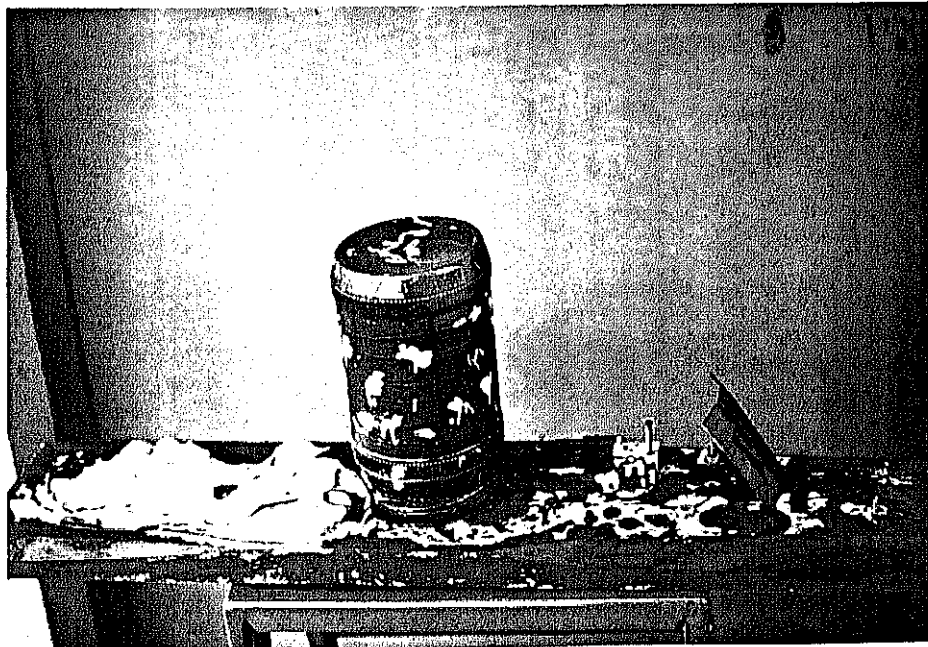
no 4



no 5

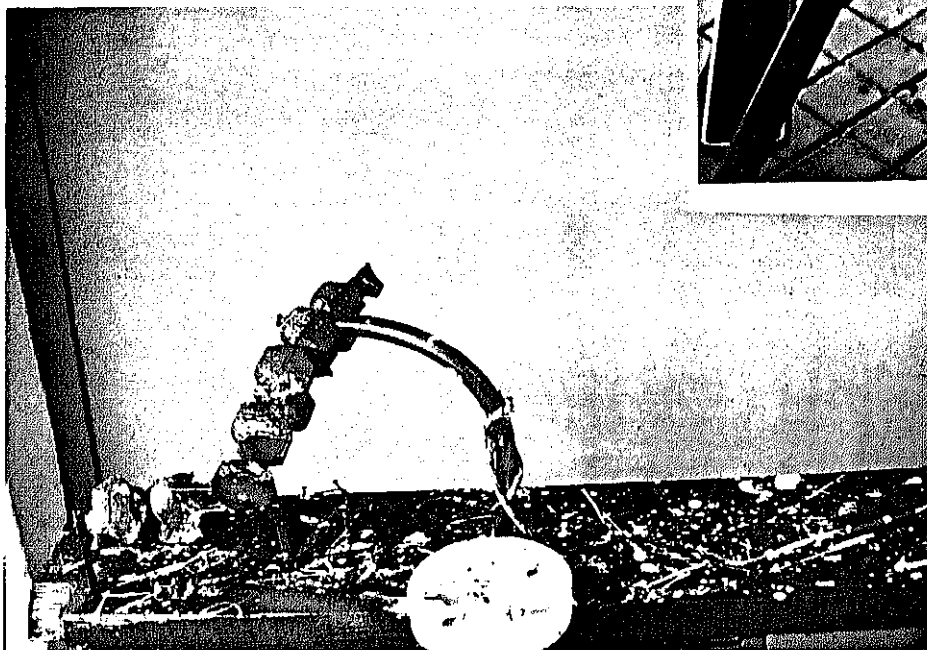
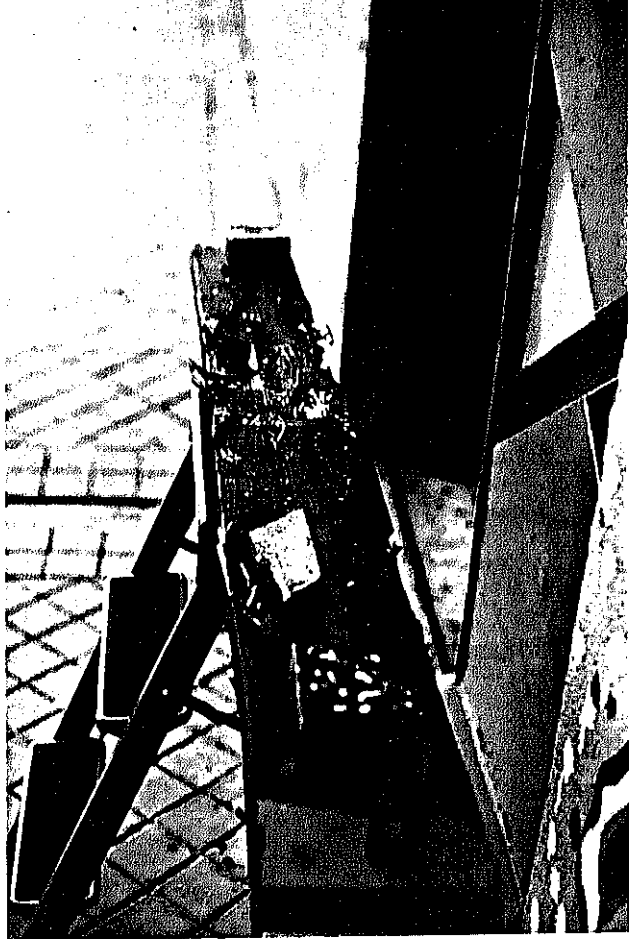


no 6

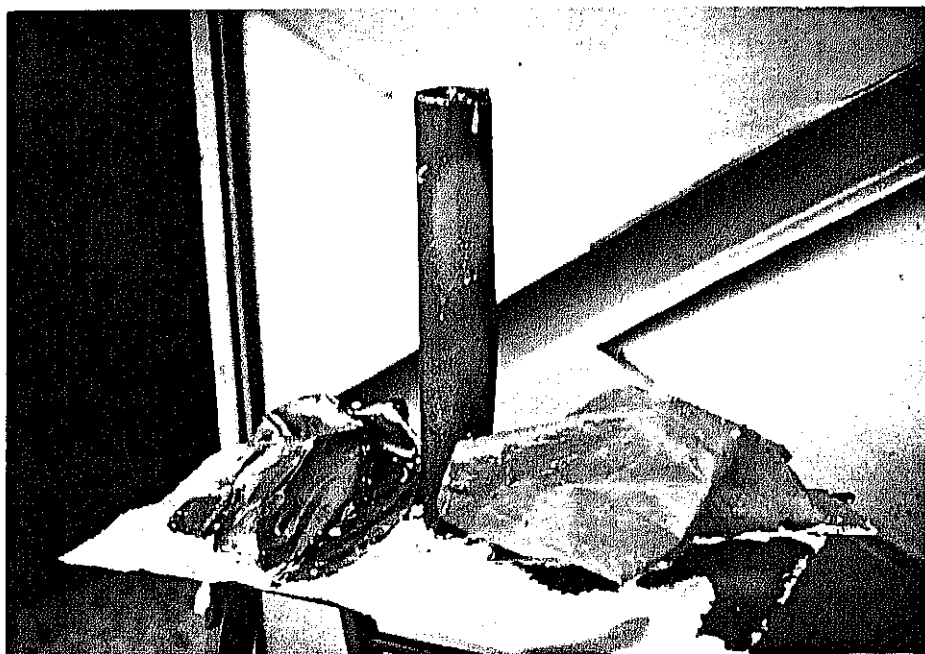


no 7

№ 8



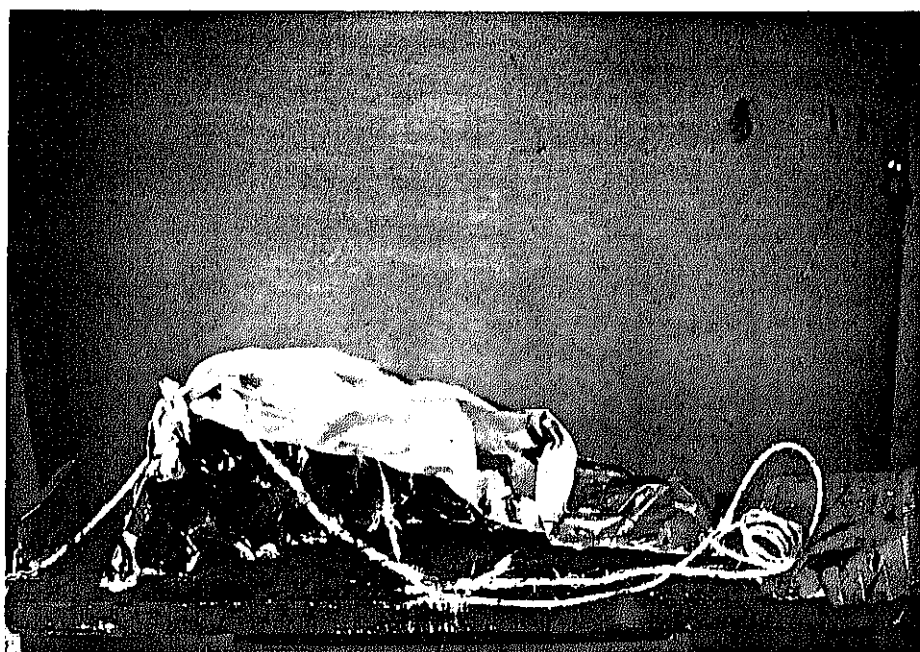
№ 9



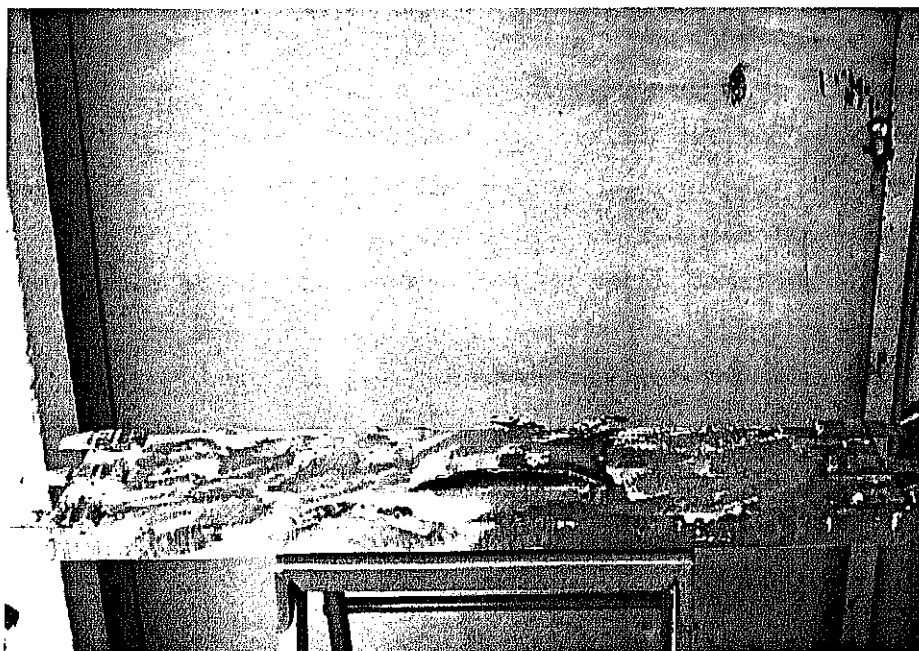
№ 10



no 11



no 12



no 13

Este ejercicio de resultados brillantes, cuyo estímulo no ha estado constituido ni por el volumen ni por el color, sino por la herramienta que se ha tenido que utilizar para clavar y perforar. En un principio se pensó que todo un material variado de reciclaje sería el suficiente estímulo como para que los niños tuvieran la posibilidad de pensar en un trabajo tridimensional, con unas características muy diferentes de lo que hacían con barro, dando así la posibilidad de encontrar unas formas más escultóricas y menos objetos funcionales, como comentábamos en su momento. A los niños los objetos usados no les gustan nada, a no ser que vean enseguida la posibilidad de su uso, que aparece cuando ellos buscan ese objeto para construir una determinada cosa, pero en el caso contrario, como aquí se ofrecía, les costaba verlo. Salvó el ejercicio, la posibilidad manipulativa de las herramientas, que normalmente les están prohibidas utilizar, como martillos, tenazas, alicates, grapadoras, etc., hecho, por otra parte, bastante incomprensible al poseer la suficiente habilidad como para saberlos manejar.

Los materiales no sugerían temas concretos, así que realizaron esculturas, excepto dos: una de ellas es un juguete, una rampa de lanzamiento para coches y otro un coche representado con las piezas que ha encontrado.

Con este tipo de trabajos encontramos otra posibilidad de desarrollar el sincretismo, al estar los materiales de reciclaje llenos de recuerdos y tener una gran carga afectiva que hacen que a pesar de ser rechazados en primera instancia, luego cada niño va seleccionando, en función de sus intereses y su memoria. Cada aplicación escultórica supone el elemento diferenciador, bien con el criterio de juguete o, simplemente como objeto contemplativo, bien sea concreto o abstracto, no importa, ya que la diferencia entre ellos no está ni en la forma ni tan siquiera en los colores utilizados, sino exclusivamente en los objetos inservibles que cada cual ha elegido.

Además, el ejercicio ha aportado una posibilidad manipulativa muy grande, al tener el trabajo varias fases de construcción y de acabado, con intervención de distintas técnicas y materiales.

Aunque sea costoso convencer a los niños de que ese tipo de materiales guardan cierto encanto, digamos también lo mismo con

respecto al papel de estraza o los papeles falleros, oscuros y de textura áspera que, en principio, a los niños no les agrada, pues tienen una cierta deformación del sentimiento de la belleza, es muy importante hacer sentir la belleza de todos esos objetos, sus texturas diferentes, que se acerquen a una apreciación táctil, y no acostumbrarles exclusivamente a las materias limpias, pulidas y brillantes, y aún entendiendo la belleza de éstas, no teniéndose que despreciar lo anterior, pues al estar dentro de lo más humano y cercano, que como ya decíamos en otro planteamiento, es nuestro propio entorno, y seremos más felices si sabemos sacar toda la belleza que encierra lo cercano para de esta forma no tener que huir de la fealdad hacia la belleza de lo extraordinario o de lo lejano.

También engloba este ejercicio la búsqueda de la idea en toda la manipulación que exige el trabajo. El resultado, al ser bastante ostentoso, ofrece seguridad y confianza al muchacho con sus propias obras: se siente conforme porque le gusta lo que ha hecho y, sobre todo, hay una carga evidente de actitud lúdica; de ahí que él se lo tome tan en serio.

5.8.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 8.*

Grabado. Linóleo. Libre de tema.

Realizado por el Grupo B. (Curso 85/86).

Se presentan ocho ejercicios de grabado con la técnica de linóleo, pertenecientes a unas sesiones realizadas con el grupo B. Después de haber hecho unas pruebas con la técnica de falso grabado, se comenzó el proceso de grabado en la plancha. El tema es libre y antes de comenzar se explicaron las dificultades que podrían surgir de un dibujo excesivamente minucioso y acerca del material utilizado.

El espacio de la plancha es totalmente utilizado por los niños; el tamaño corresponde con el de una cuartilla aproximadamente, organizándose los elementos en ese espacio como en los nºs 1, 2, 4, 5, (Jaime B., Ramón, Santiago, Hugo) y nº 7 (Inés), o bien como en los nºs 3 y 8, (Gabriel, Carmen), partiendo de una figura principal centrada y una serie de texturas (incisiones) en la plancha, para enriquecer ese elemento.

En materia de texturas, siendo el primer grabado que realizan, hay en varios de ellos testimonio de esa preocupación; se comenta así ya que es difícil calibrar en la plancha lo que ocurrirá después, cuando se proceda a la estampación, a no ser que se tenga un mayor grado de experiencia. Se puede decir que esas incisiones que aparecen y que aportan tanta belleza al grabado, además de ser la característica del mismo, siendo en los medios tonos donde se aprecia la textura de la plancha y la técnica utilizada, son, como ya decíamos antes, fruto de la casualidad o de la prisa, puesto que los niños no están muy dispuestos a trabajar la plancha, sino que quieren hacer una imagen y estampar rápido para observar lo que pasa. La actitud del profesor influenciaba en los niños a detenerse algo más, ya que se consideraba interesante introducir un tipo de trabajo que exige pulcritud, precisión y, sobre todo conlleva un proceso más largo: los grabados nºs 1 y 7 aportan un mayor número de texturas, si bien en los nºs 3, 5 y 6 aparecen menos

marcadas, ya que la plancha ha sido más rebajada o bien se han hecho menos hendiduras, existiendo apenas en los nºs 2, 4, 8.

El color, como es lógico, no interviene: existen experiencias de realizar de un mismo tema varias planchas, una para cada color, pero el problema de los testigos, la exactitud en la colocación y otros, lo convierten en un ejercicio donde es necesaria una mayor práctica. Aquí podríamos comentar el uso de algún otro color, ya que se han utilizado tintas al agua, para lavar la plancha y volver a entintar con otro color. En general, los niños rechazaban la tinta negra, prefiriendo efectuar la estampación en azul en verde o en rojo, a pesar de la belleza de contraste que tienen el blanco y el negro .

Los temas más originales son los nºs 5, 6 y 7: frutas, cabeza y mar con ola, tal vez por el tratamiento que se les le han dado. Los nºs 3, 4 y 8 son temas conocidos que al ser tratados con esta técnica siempre les confiere una cierta originalidad. Los nºs 1 y 2 son claramente estereotipos, aunque a pesar de ello el nº 1 es muy interesante por su interpretación.

Debido a que la técnica del grabado en linóleo es difícil en cuanto al grado de precisión, como decíamos antes y, por tanto, el análisis queda casi siempre descartado, no obstante hay formas de ver más naturalistas y precisas, como así ocurre en el caso del nº 1.

En cuanto a definir las influencias resulta difícil, pues la técnica domina el ejercicio y cada muchacho está tan comprometido con su propia plancha, que le resulta casi imposible observar lo que hacen los demás, siendo de los pocos trabajos en donde predomina el individualismo. Respecto a los estereotipos, podemos calificar como tales a los nºs 1 y 2, aunque su tratamiento, como se comentaba más arriba, sea bastante particular.



no 1



no 2



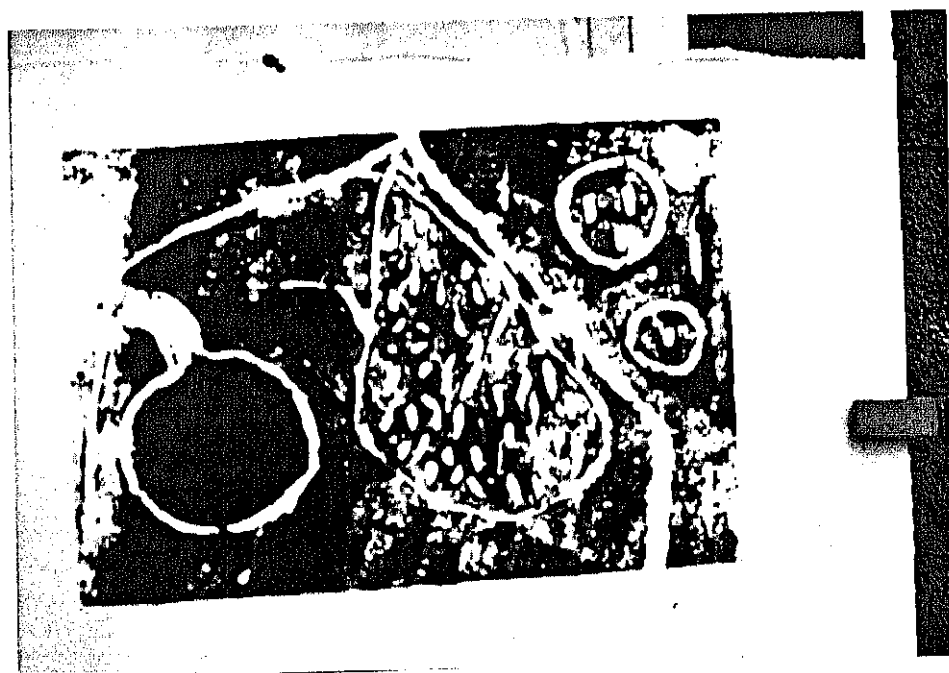
no 3



no 4



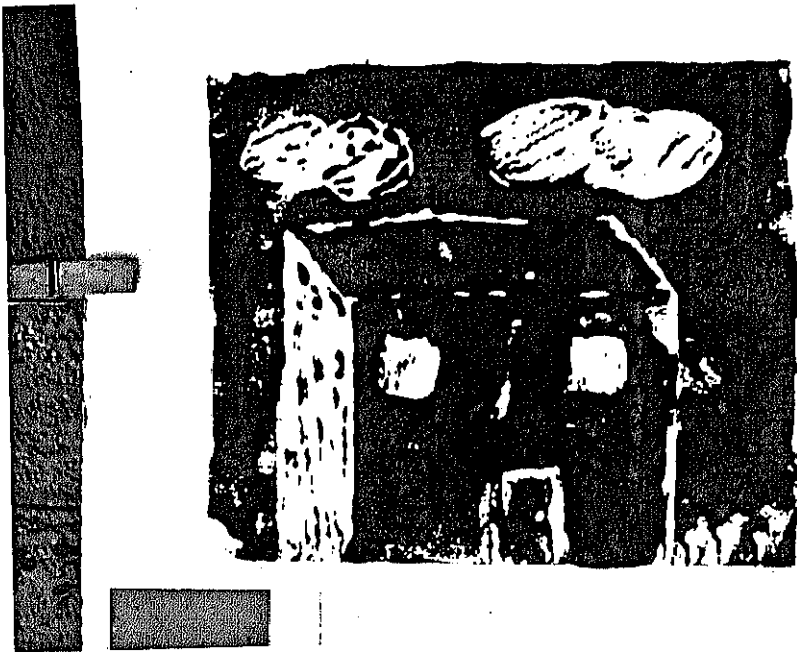
no 6



no 5



nº 7



nº 8

El ejercicio del grabado tiene unas características muy similares a las de la tinta china, no porque guarden relación sus respectivas técnicas, como todos sabemos, sino porque sus resultados aun no siendo tan brillantes como los de otros ejercicios, son, sin embargo, de gran interés para el niño.

La exigencia de pulcritud, seguridad y rigor en el trabajo es un buen estímulo, junto con el empleo de la plancha de linóleo, las gubias, el entintado con rodillo y todo el proceso de impresión.

Es enormemente grato encontrar cómo en un grupo de muchachos inquietos, llenos de vigor, que en sesiones anteriores, altamente excitados, podían pintar con gran fuerza o trabajar la arcilla de una manera despreocupada y hasta sucia, de pronto conseguimos de ellos unos trabajos propios casi de un laboratorio: ésto supone tener un dominio de sí mismo para actuar de la manera precisa que exige un material y, viceversa, un material exige un comportamiento que estos chicos son capaces de ofrecer por el propio entusiasmo de hacer y de aprender cosas nuevas.

Los temas para grabado no se plantearon con demasiada importancia, salvo las peculiaridades del dibujo inverso, las líneas, etc.

A pesar del largo proceso que resulta en la aplicación de la técnica del grabado no afloran situaciones de desánimo e, incluso, el peligro de cortaduras añade un cierto entusiasmo por el riesgo que suponía para lo cual los propios niños se hacían unos guantes de trapo trabajando así más libremente, dando todos esos preparativos, una mayor importancia y valor al propio trabajo.

Tampoco es un ejercicio para ponerlo en práctica demasiadas veces, pues llegaría a cansar. Se debe aprovechar alguna circunstancia, como por ejemplo el realizar un regalo o alguna otra situación muy concreta, para las cuales el grabado es muy apropiado, por el tiempo que han empleado y la preocupación en que saliera bien, siendo todo ésto otro estímulo que se puede añadir al propio estado de motivación.

El ejercicio cumple la función representativa en cuanto al tema, que estará en relación con la fase de cada niño, pero bastante condicionado por el material: éste puede ser el caso nº 8, de Miguel L, un niño con gran capacidad de representación, quien por el tipo de casa que ha realizado podríamos pensar que se trataba de un dibujo correspondiente a un niño más pequeño, si bien la casa se ha utilizado como pretexto para grabar. El nº 1 podríamos pensar en

principio como un trabajo estereotipado, por el tipo de representación, pero en cuanto observamos todos los matices obtenidos, las texturas conseguidas y el cierto misterio que acompaña a este grabado, nos cambia su valoración. Los temas de las niñas Lucía y Carmen nºs 6 y 7, resultan muy sencillos de composición y muy bonitos en su tratamiento, salvo que ha habido zonas excesivamente rehundidas que se han perdido, restando con ello belleza al trabajo.

Por tanto, la hipótesis general se cumple en este ejercicio, algo que no se repite excesivamente, dando cabida a la motivación a través de los materiales y de la técnica empleados, al proceso de desarrollo del mismo y a la posibilidad de no influir con ese material en el proceso de formación de imágenes, en la concepción del espacio, y en el análisis de formas etc.

5.9.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 9.*

Pintura libre con estímulo del material sugerido y dirigido a través de ejercicios diferentes: Goteos. Búsqueda de texturas. Pintura aplicada con los dedos. Simetrías.

Realizados por los Grupos B y C. (Cursos 85/86, 86/87).

Dentro de este primer trabajo, la sugerencia del Goteo, (cuya descripción figura anteriormente), se desarrolló con el grupo B, resultando ser uno de los ejercicios más interesantes de los realizados, y también de los que menos material se ha podido recoger. Unicamente tenemos una muestra de la niña Isabel S., la cual es de las más significativas dentro del grupo. La fotografía nº 1 corresponde a los grafismos que se han formado con la caída libre de la pintura; controlando esa caída se iban formando esos rasgos que en este caso están ordenados, habiendo una serie de repeticiones del gesto y una amplia ocupación del espacio. En la nº 2 se observa que, además de la libre caída de la pintura, hay una manipulación posterior con espátula, en este caso y una forma importante que ocupa la composición, dándose una mayor cantidad de pintura y colores, junto con las mezclas que se han podido formar sucesivamente. La nº 3 corresponde al mismo ejercicio, en donde se debía dar una forma concreta a la pintura caída: en este caso es una imagen de una superficie de mesa con un bote con pinceles, resuelto ampliamente y con gracia de composición.



nº 3



nº 2



nº 1

En esta serie de ejercicios podemos observar cómo su planteamiento tiene mucho que ver (en unos casos más que en otros) con las técnicas proyectivas que en el campo de la psicología se utilizan para estudiar el comportamiento del individuo, tal y como comentábamos en la hipótesis general, hablando respecto de la motivación: las técnicas proyectivas utilizadas en el campo psicológico despiertan las tendencias latentes e inconscientes de las personas.

Aun teniendo conocimiento de dichas técnicas, la utilización de ellas casi ha aparecido de forma inconsciente, ya que la propia dinámica del trabajo y el comportamiento y aprendizaje de los muchachos invitan, a este tipo de ejercicios donde se crea una situación, tan estimulante y creativa (la exaltación del "yo" y la relación inconsciente con el mundo plástico), dándose logros excelentes. Es el estímulo adecuado para este tipo de ejercicios, pues como podíamos comprobar, los niños, al pintar libremente, actúan de manera inconsciente, reflejando su propia personalidad y gesto, y fundamentalmente cuando son temas de expresionismo abstracto, pero habiendo entre ellos bastantes influencias, y que cuando se utiliza frecuentemente, aparecen bastantes repeticiones, siendo este extremo peligroso, pues podrían ser simples copias estereotipadas de un modelo no válido, y que por tanto aconsejábamos en su utilización mucha prudencia.

Ahora bien, el planteamiento que hacemos en estos ejercicios, difiere bastante de lo dicho, ya que partiendo del azar, de la forma aleatoria, absolutamente personal, se va creando una estructura y una forma, en el caso de los *goteos*, habiendo una exigencia de construcción del tipo que sea, la cual progresivamente evoluciona en los distintos soportes, surgiendo de los mismos criterios. Es, en definitiva, una manera más de desarrollar la visión sincrética partiendo de una globalidad que, siendo en un principio casual, está unida al gesto personal (diferente en cada caso) y, por lo tanto, fácilmente reconocible: de esa globalidad vamos a ir buscando formas hasta llegar a concretar una cualquiera, en función de las propias sugerencias que se le ofrezcan al niño en sus gestos y manchas.

Como se puede observar, es una forma opuesta a la visión analítica, que no surge de la totalidad sino de las partes para ir hacia la globalidad , y que en muchos casos no ha sido conseguida.

En este ejercicio la acción manipulativa es importantísima, puesto que no se trata de pintar de una forma incontrolada, expresiva o en situación de catarsis (como en la pintura libre), sino de la acción contenida, razonada y lógica. Exige por tanto un control de los instrumentos , del espacio de elaboración y de las cualidades físicas de la materia. El uso de la misma (como ya explicábamos al comienzo del capítulo) es diferente; simplemente se deja caer la pintura, intentando dominar la caída. En las otras composiciones una vez dejada caer la pintura solo utilizábamos la espátula, todo ello favorece, esta acción contenida y reflexiva, además del aprendizaje psicomotor.

Es muy importante igualmente la elaboración de la imagen, del pensamiento, partiendo su desarrollo del chispazo de la sugerencia, para después poderse ir completando.

La propia actividad con sus condicionamientos es una base de juego, en donde hay unas reglas y existen unos logros. Tendríamos que añadir que es adecuado exclusivamente para niños que tienen un buen nivel de desarrollo, un buen concepto espacial y se saben mover por el espacio, ya que en niños un poco menos desarrollados, que todavía están en etapas de dibujo simbólico o narrativo, resulta algo confuso el desarrollo del trabajo, limitándose a imitar a sus compañeros más mayores, contando además con los problemas técnicos, y de manejo de pintura, y de la espátula.

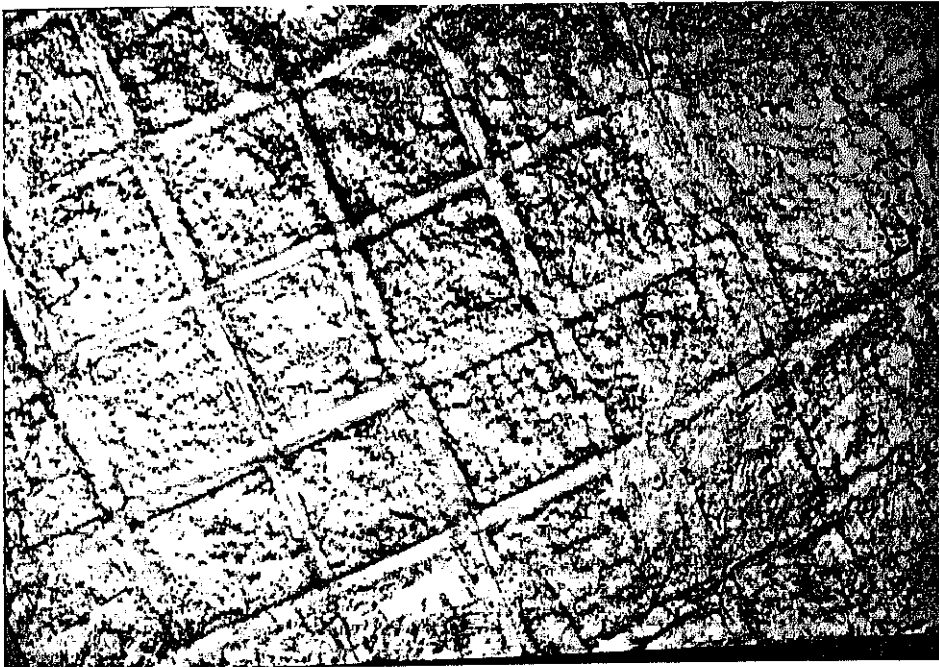
Búsqueda de texturas.

De este ejercicio se han conservado varias pruebas de las características que presentamos y otros más de escayola, producto de pequeños vaciados previos de arcilla, algunos rotos y de difícil descripción fotográfica.

Como ejemplo valgan estos dos tipos: fotografías nos 1 y 2, cuyo interés no radica en el resultado más o menos estético, sino en el proceso de ejecución y en el estímulo táctil que conlleva.



nº 4



nº 5

A través de esta propuesta se cumplen los objetivos concretos de actividad lúdica, que se puede desarrollar como un juego de búsquedas de objetos, de adivinanzas mediante las texturas recogidas, de piezas a componer, etc. La estimulación a través de la percepción táctil y visual, siendo a veces el objeto engañoso, aparentemente puede tener una *piel* que visualmente contenga texturas y luego éstas no corresponderse táctilmente; para ello es fundamental la exploración total del objeto e incluso de forma sonora, pues ayudan a su comprensión, a descubrir la materia en que está construido o su aspecto formal.

Tal y como nosotros lo planteamos, es un ejercicio de corta duración, puesto que no se trataba más que de plasmar las texturas, pero es posible dar un contenido más completo, desarrollando una serie de temas y objetos juntos, con lo cual puede irse recogiendo una mayor información.

El mayor logro de este ejercicio es comprobar cómo la textura es entendida y cuidada, para después ir observando en sus dibujos a lápiz o en sus pinturas donde, sin hacer ningún tipo de comentario, se tiene en cuenta, o bien puede estar para resaltar con mayor fuerza la presencia de los objetos, o simplemente como rasgos que tienen en un lugar, dentro de un espacio y en un tiempo concretos.

Como es sabido, esta apreciación táctil aparece a muy temprana edad y en los primeros dibujos infantiles surgen las sensaciones táctiles asociadas a líneas, a puntos, etc. Más adelante se irá perdiendo ante el desarrollo de la percepción visual, y cuando el niño está en la etapa del realismo y razonamiento, o realismo científico, vuelve a tener importancia la diferenciación matérica de las cosas, haciéndolo de una manera gráfica, unida a una mejor representación de ese objeto, aunque en escasas ocasiones hay una conciencia o sentimiento táctil, ya que, si así fuera, aparecería en todo tipo de formas y elementos, etc. concretos o abstractos; por tanto, es muy importante implicar en la observación, en el enseñar a ver, en valorar el tacto, acariciar, saber diferenciar sin necesidad de ver, de escuchar y de oler para un mejor conocimiento de las cosas y un mayor acercamiento afectivo a ellas.

Pintura aplicada con los dedos.

Los trabajos presentados con este procedimiento son siete en total, recogidos de un único ejercicio realizado con el grupo D.

La ocupación del espacio es total, ya que el propio procedimiento se presta a un gesto amplio y continuo, siendo el tamaño del trabajo el de Din A-2.

Las texturas aparecen cuando hay acumulación de pintura, (gouache), en las nºs 1, 3 y 7, (Miguel L., Inés, Daniel), o con un carácter de *frotamiento*, donde surge la pintura como veladura sobre el papel de color, nºs 4, 5, 6, de (Jaime E., Miguel, David).

El color se utiliza ampliamente con todos sus matices, propio de la mezcla realizada sobre el soporte pictórico, dejando huecos para aprovechar el propio color del papel, algo comprensible, porque utilizar los dedos y no una brocha siempre comienzan como un proceso gráfico, es decir, dibujar con el dedo. Luego, el exceso de pintura o la acumulación de colores, e incluso el propio gesto o movimiento, han distribuido la materia en otras direcciones, aunque nunca han llegado a cubrir del todo el papel.

La originalidad es detectable en casi todas las pinturas, ya que incluso las nºs 3 y 5, parten de temas conocidos: la nº 3 es un paisaje muy simple de campo y cielo, y la nº 5 refleja la huella de la mano y de la palabra, siendo la realización auténticamente personal, no nos recordaba nada anterior. No hemos observado influencias, cada muchacho trabajó de una forma individualizada.

El procedimiento y el material no son los adecuados para realizar un análisis de formas; ahora bien, la pintura nº 5, ofrece en la estampación de la mano un intento de análisis, casi inconsciente, ya que el primer impulso es la estampación como recurso inmediato, si bien es el único que lo ha realizado. Respecto a la nº 7, correspondiente a un juego gráfico de líneas dibujadas a dedo, sin hacer concreciones, donde sí se analizan esas líneas y sus direcciones, bien podría ser el análisis de una composición abstracta. Respecto a las posibles influencias y a la existencia de estereotipos ya se ha comentado más arriba.



no 1



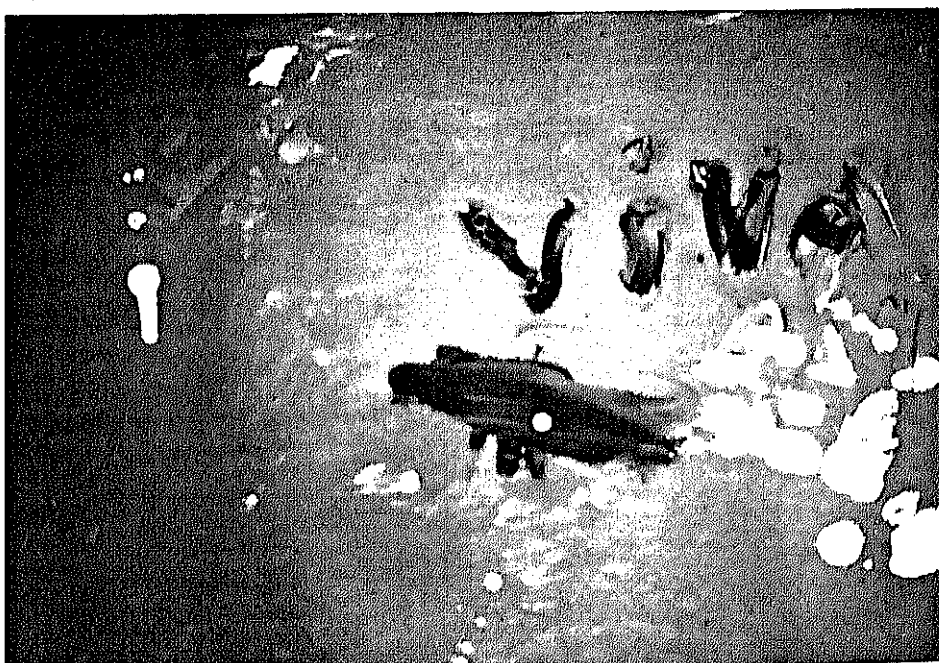
no 2



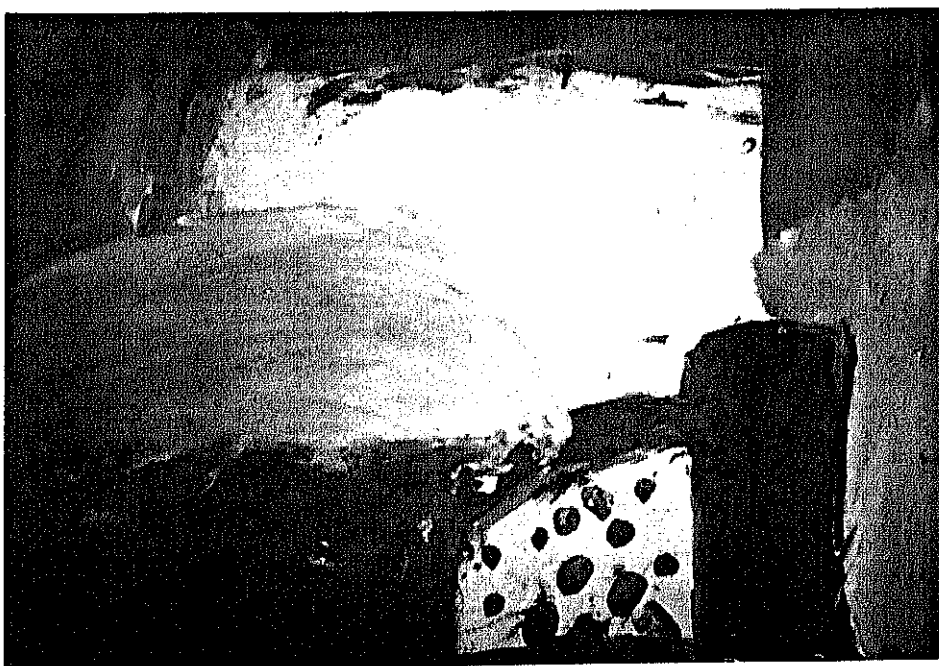
no 3



no 4



no 5



no 6



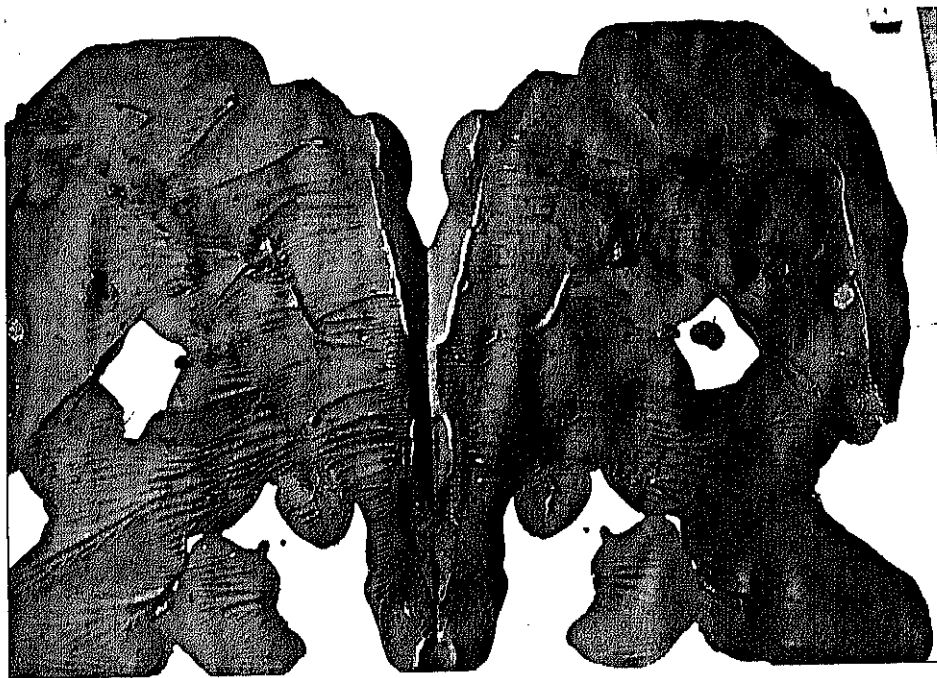
nº 7

Este tipo de ejercicio, muy utilizado en la etapa de preescolar, siempre atrae el entusiasmo de los muchachos; estando entre la pintura libre y el ejercicio de goteo antes comentado. No consiste solamente en dejar la huella de los dedos, tanto como en la posibilidad de arrastrar el color, pidiéndose también una estructura básica, partiendo de la mancha casual y, como podemos observar, surgen tendencias de todas clases. Puede ayudar bastante a la composición un soporte de color, porque por constate los colores que se vayan poniendo tienen una mayor fuerza expresiva, ejemplo de lo que encontramos en los nºs 9 y 11.

La diferencia con la etapa preescolar, fundamentalmente, es la experiencia que ahora aportan los chicos que tienen una mayor desenvoltura con la materia. No les produce aprensión o asco y, por tanto, la relación inconsciente de lo materico es más estrecha, se nota una mayor fusión, ejemplo nº 10, en donde casi es una especie de "viva yo", habiendo una comunión entre la palabra, la huella de la mano y toda la pintura extendida anteriormente ya frotada. Así no ocurre con lo preescolares, quienes tienen una aprensión a mancharse, les divierte mucho dejar las huellas de sus deditos, pero no hay una actitud expresiva, o no se la dejan entrever, siendo por tanto la relación con la pintura mucho menos fuerte.

Simetrias.

Presentamos un único trabajo como ejemplo del ejercicio. Podemos comentar casi lo mismo que lo ya dicho en el ejercicio de texturas: no importa tanto el resultado estético como el proceso de trabajo y la capacidad de visión global y de percepción de la forma, que se desarrollan a través de este tipo de trabajos.



Este ejercicio está basado en el Test de Rorschach, con unas cuantas diferencias: no es tinta lo que utilizamos, sino colores de témpera o acrílico, en función de lo que tengamos más a mano. El ejemplo que presentamos está realizado con pintura acrílica por lo cual ofrece un aspecto más compacto de masa, aunque ello también esté en función de los colores que los niños pongan, de cómo se encuentren espaciados, de su densidad, etc. Después hay una posibilidad de continuar con la misma técnica, una vez definida la sugerencia que ha ofrecido la mancha. Y el aspecto más importante y diferenciador, respecto del Test, es que no extraemos sacamos ninguna conclusión acerca del comportamiento y de la personalidad, en principio por no poseer los conocimientos necesarios y en segundo lugar, porque no tiene ningún interés para nosotros, más que el aspecto referente a la Expresión Plástica.

Como ocurría con el tema del *Goteo*, ahora se desarrolla ampliamente la visión sincrética e incluso aquí puede darse la aportación de algún elemento analítico que diferencie a la mancha, y todo ello partiendo de la aportación personal del color y de la materia.

Es un ejercicio rápido, el cual no tiene mayor sentido su prolongación, aunque muy útil para aprovechar materiales y algún tiempo libre.

5.10.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 10.*

Dibujos a lápiz sobre temas sugeridos: Nubes. Manos. Cajas. Montañas.

Realizados por el Grupo D. (Curso 87/88).

Nubes.

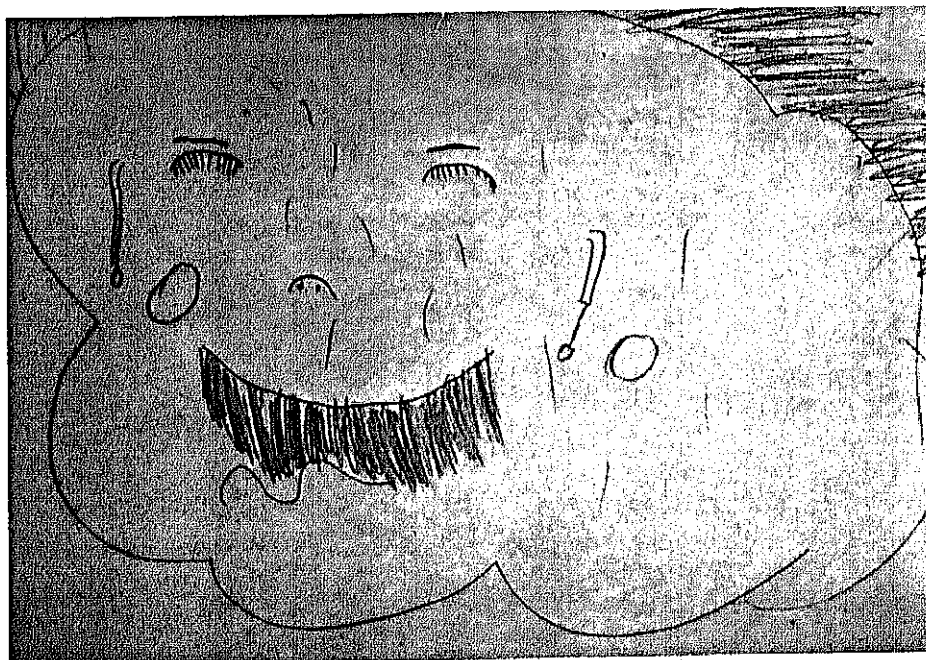
Presentamos en este tema ocho dibujos, todos ellos ocupando ampliamente el campo gráfico y dándose una disposición equilibrada de los elementos.

Las texturas aparecen en diferentes dibujos: los nºs 1, 3 y 5, siendo los restantes sólo trabajo de línea con alguna diferenciación de grosor.

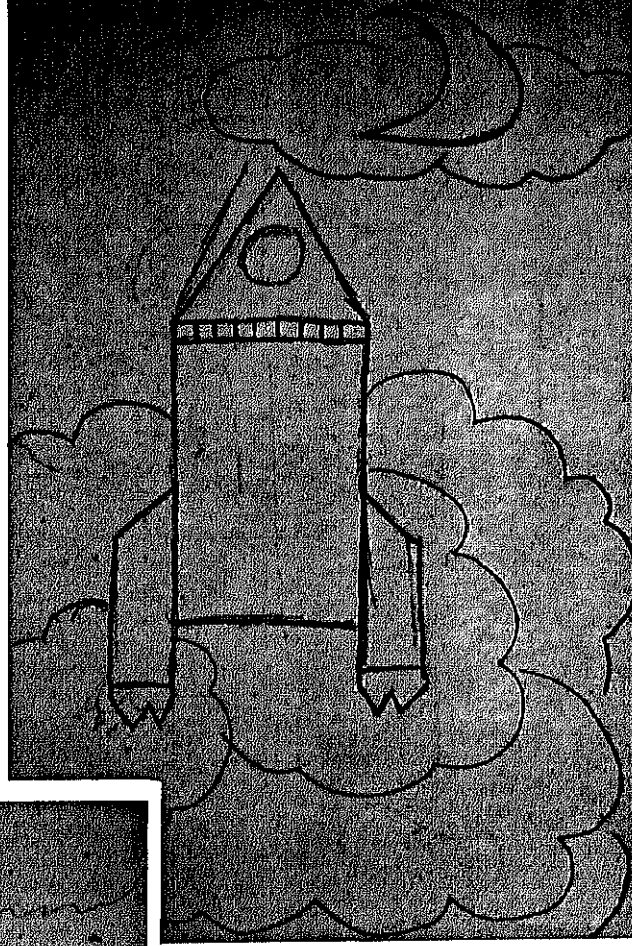
En cuanto a la originalidad, podríamos diferenciar en cuanto a la idea y en lo referente al desarrollo o tratamiento del tema; las ideas originales pueden estar en los nºs 3, 6 y 8, y la originalidad en el tratamiento se recogen en los dibujos nºs 1, 5 y 7.

Con el criterio de dibujo analítico no aparece ninguno, ya que el tema se escapa de esa posibilidad.

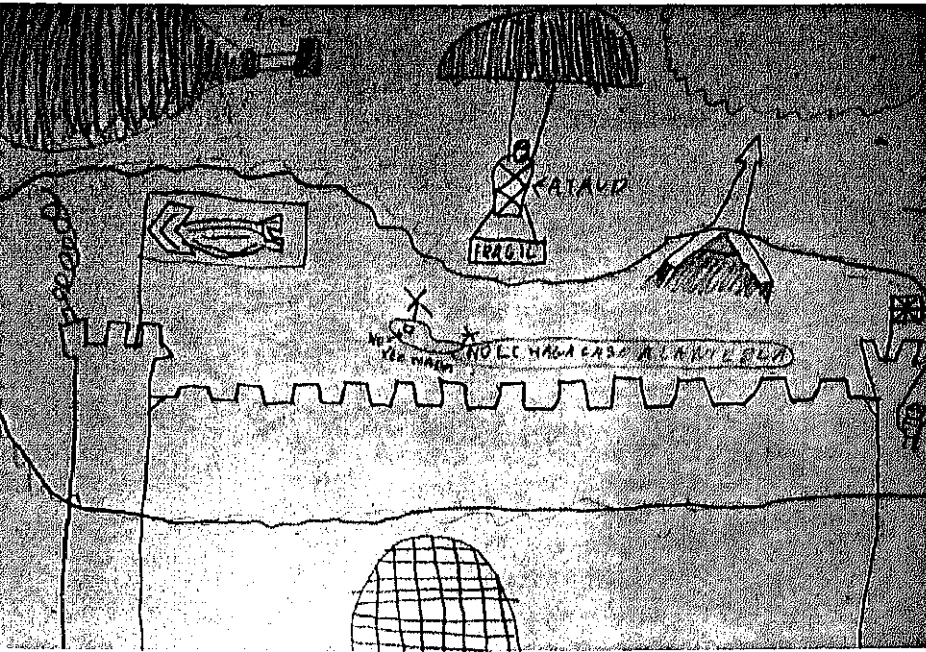
En cuanto a las influencias y estereotipos podemos decir que influencias entre los propios niños hay pocas, tratando cada cual el tema a su manera, teniendo ideas diferentes. En cuanto a los estereotipos influidos por imágenes de cómic hay varios: los nºs 2, 4, 5, 6 y 8, si bien no su totalidad aunque sí en parte o en algún detalle.



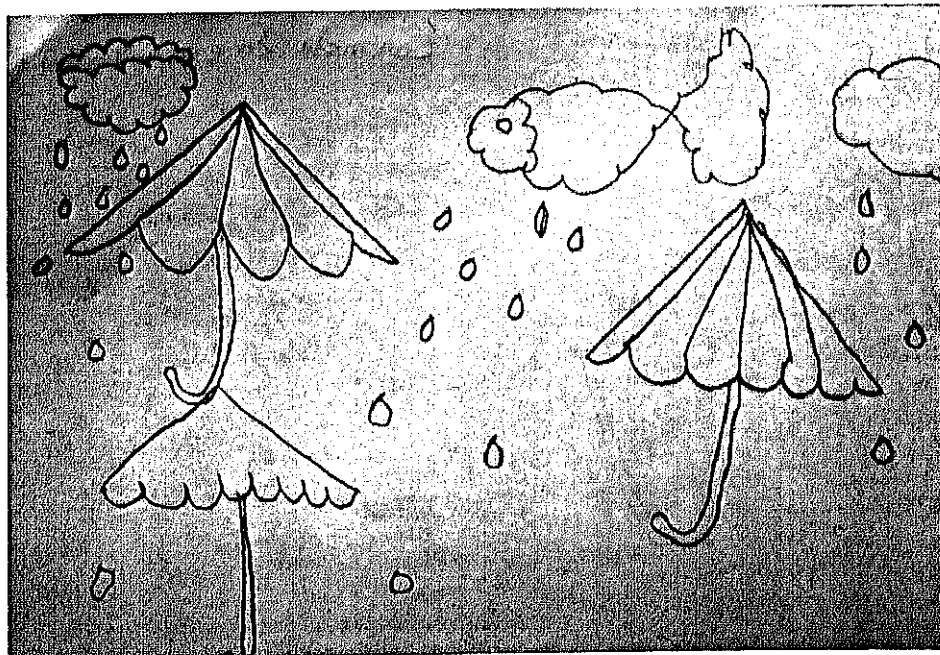
nº 4

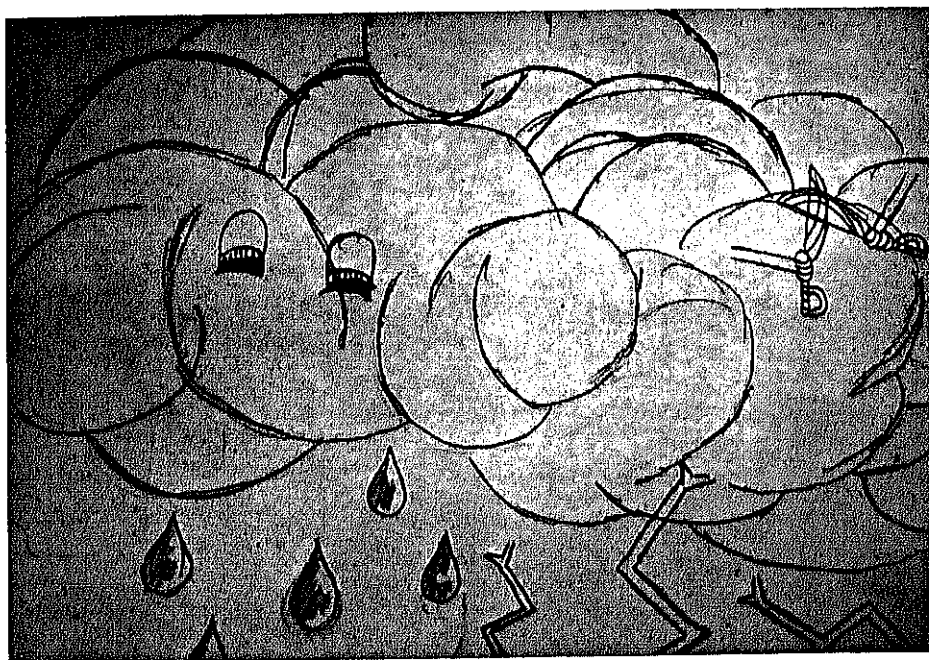


nº 3

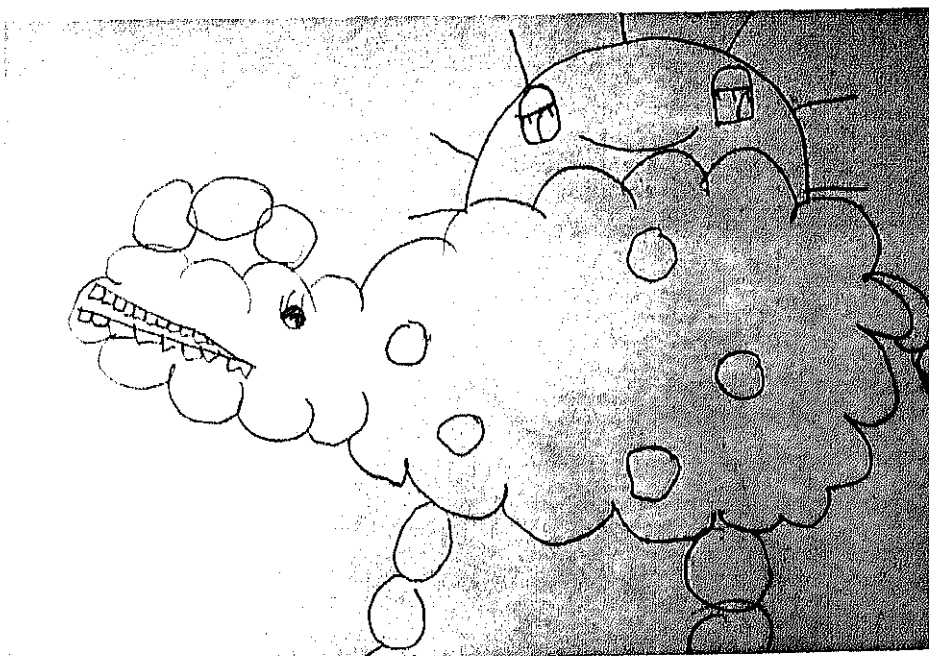


nº 2





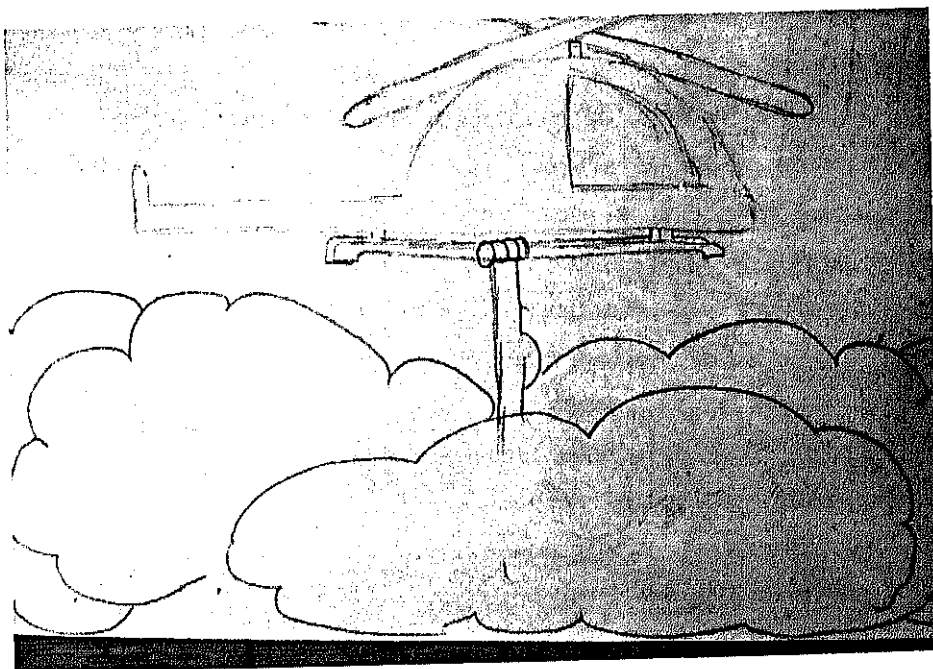
no 5



no 6



no 7



nº 8

Estos dibujos cuyo tema se ha propuesto y se han llevado a cabo con el grupo D, el último correspondiente a esta investigación. nunca se realizaron seguidos, sino que se alternaban con dibujos libres. Se planteaban después de haber trabajado ampliamente el dibujo libre, por ver de este modo las respuestas que se podrían dar de todo el aprendizaje llevado a cabo con el grupo. Los temas son muy simples y poco concretos con el fin de no dar excesivas posibilidades al tema narrativo, aunque esto último tampoco se podía excluir del todo.

Como estímulo se ofreció la posibilidad de un lápiz graso, que hace ver mucho mejor el trazo, con lo cual poder evitar el borrar, ya que al quedar más marcado el dibujo en el papel, hace casi imposible cualquier corrección, intentando con ello educar al niño a partir de su propio error, es decir, aprovechar cualquier trazo que pudiera ser equivocado para convertirlo en otra posibilidad gráfica más. Es el mismo procedimiento utilizado que con la tinta, y uno de los medios para conseguir que el niño se acostumbre a no rectificar continuamente, haciéndole más seguro con su propio trabajo, para así mejor aceptarlo. La otra forma de ofrecer seguridad es elogiando los resultados, animando a continuar en este proceso, descubriéndole todas las posibilidades plásticas que pueden ofrecer las tachaduras o enmiendas, junto con el comentario que se ha hecho siempre, consistente en mostrar dibujos de grandes maestros en donde se pueden apreciar todo este tipo de correcciones. Uno de los mayores problemas es la deformación con la que parte el niño, debida a la desinformación, porque han soportado una exigencia en cuanto a los acabados totalmente absurda e ignorante.

Centrándonos en los dibujos presentados podemos ver las diferentes versiones de los temas, así como la importancia que se dan a las texturas, los elementos más analizados, las representaciones más cercanas a la realidad o, al contrario, muy alejadas de ellas.

Podemos observar nubes antropomórficas, caso de los nºs 1 y 5 o zoomórficas, nºs 2 y 6. Nubes con el concepto real de lo que son, dibujos nºs 2, 3, 4, 7, 8, el nº 3 tiene un sentido de velo transparente, que divide la acción o los elementos en dos zonas bien diferenciadas. En casi todos los dibujos la línea fuerte marca los contornos de la forma; solamente en el nº 1 aparecen unos grafismos, más como un concepto de sombra.

Manos.

Presentamos cuatro trabajos basados en este tema. Hay ocasiones en que las propuestas son acogidas por menos niños por

varias razones: están más interesados por algún otro tema y es preferible que el niño dibuje primero lo que parte de su interés, también puede ocurrir que en ese tiempo termine algún trabajo que tuviera sin concluir o que no hayan asistido ese día al Taller.

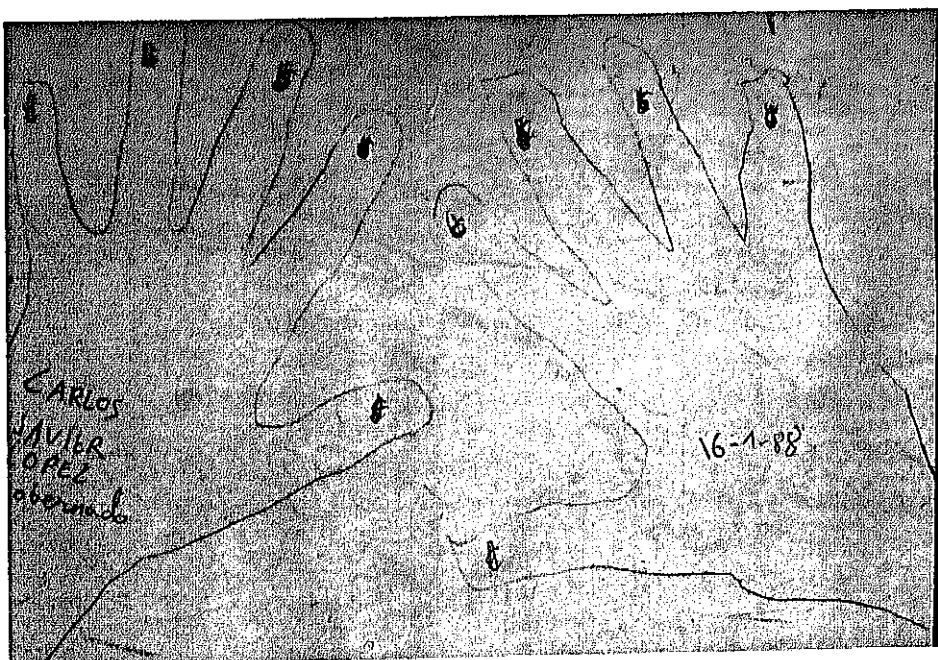
Generalmente la idea de dibujar su mano, lo primero que provoca en el niño es utilizarla como plantilla; en este caso se pidió, que dibujaran el tema de sus manos, que podían estar superpuestas, ser varias o contando con cualquier otro elemento.

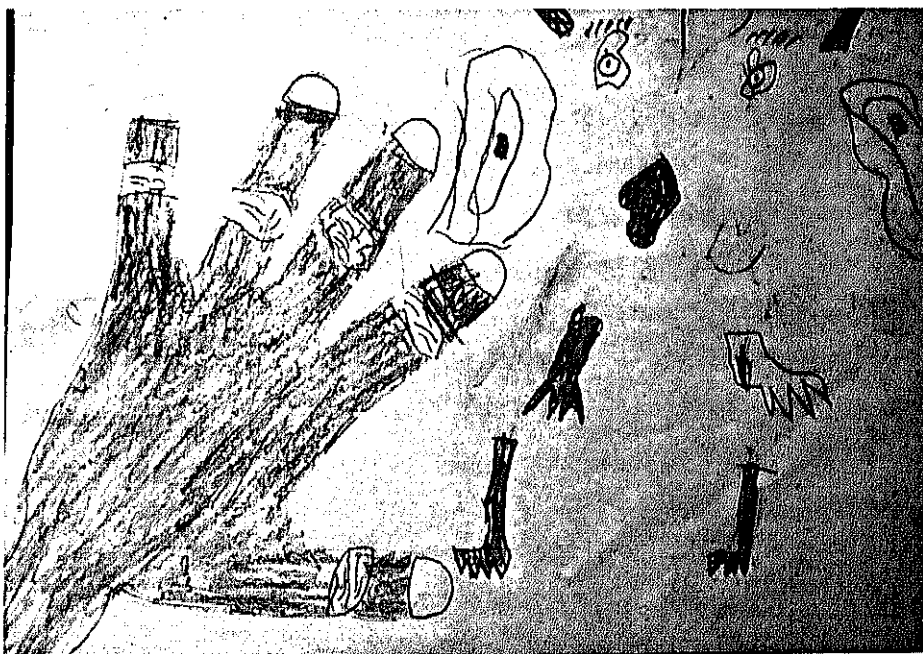
Los cuatro dibujos están ocupando un amplio espacio, y se han incorporado algún otro elemento a la composición, caso de los temas n°s 2, 3 y 4.

Las texturas aparecen en los dibujos n°s 2, 3 y 4, teniendo en cuenta que en el n° 1 aparecen diferencias de grosor.

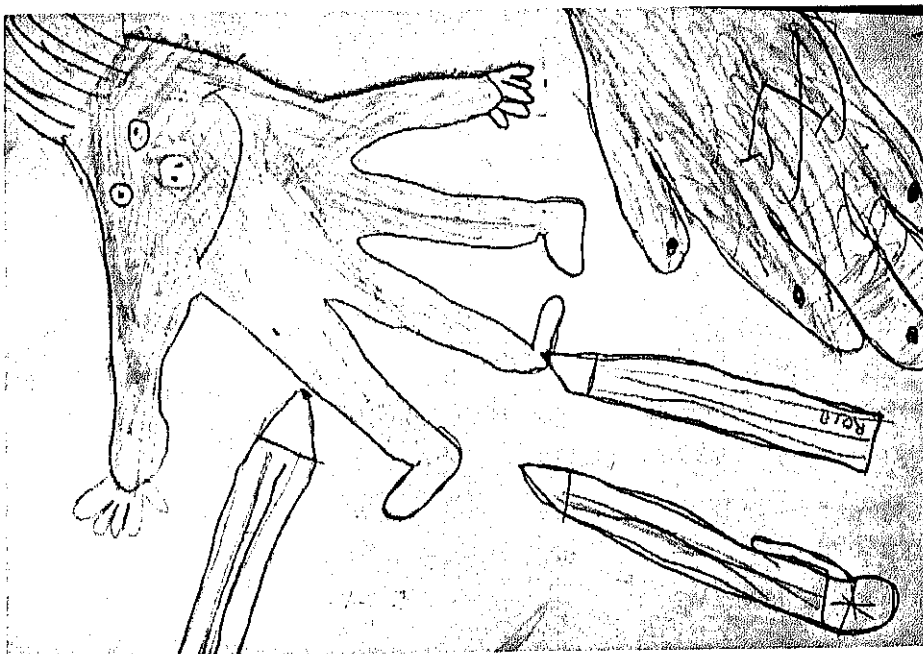
La originalidad en cuanto idea, lo encontramos en el dibujo n° 4, y en la realización del n° 3.

Aparecen elementos analíticos en los dibujos n°s 1 y 2. Y respecto de las influencias entre los niños podemos afirmar una de las causas de que no aparezcan el tema, ya que cada cual estaba muy entretenido con la visión y, a la vez representación, de su mano. El tema en si está muy hecho, sobretodo a nivel de preescolar, pero las interpretaciones que ofrecemos son bastante características y parten exclusivamente de los propios niños.





no 2



no 3



no 4

En los dibujos de manos, éstas las han utilizado de plantilla, con alguna superposición, añadiendo también algún elemento, concreto o gráfico. La situación de la mano sobre el papel no tiene un sentido exclusivamente de conocimiento de la forma, sino que parte de la exploración del papel, de sentir su adherencia, sus arrugas, y normalmente los niños siempre eligen la situación para dibujar de mano abierta, pues es más fácil precisar los contornos. En el dibujo nº 4, Inés ha sugerido una vida propia en cada dedo, introduciendo pies a esos dedos, dando así al dibujo un sentido irreal. En el nº 2, la mano casi es excusa, pues está compartida con un monstruo típico de Jaime, aunque está bien precisada, y toda cubierta. Cuando se utiliza un lápiz grueso se aprecia en los niños un auténtico placer por hacer texturas, sombras o simples grafismos, caso del dibujo de Daniel, nº 3, que se despreocupa de la forma de la mano para hacer sus propios gestos gráficos.

Cajas.

Al plantearse este tema no se expuso con sólo la utilización de la palabra *cajas* sino que se comentó la posibilidad de sorpresa, de experimentar el placer de sacar cosas, de descubrir lo que se guarda en cajas, etc., etc., dando un especial interés a la acción de sacar y meter. Se presentan seis dibujos con ese tema, ocupando todos ellos una buena disposición en el espacio, incluyéndose en bastantes de ellos, otros elementos.

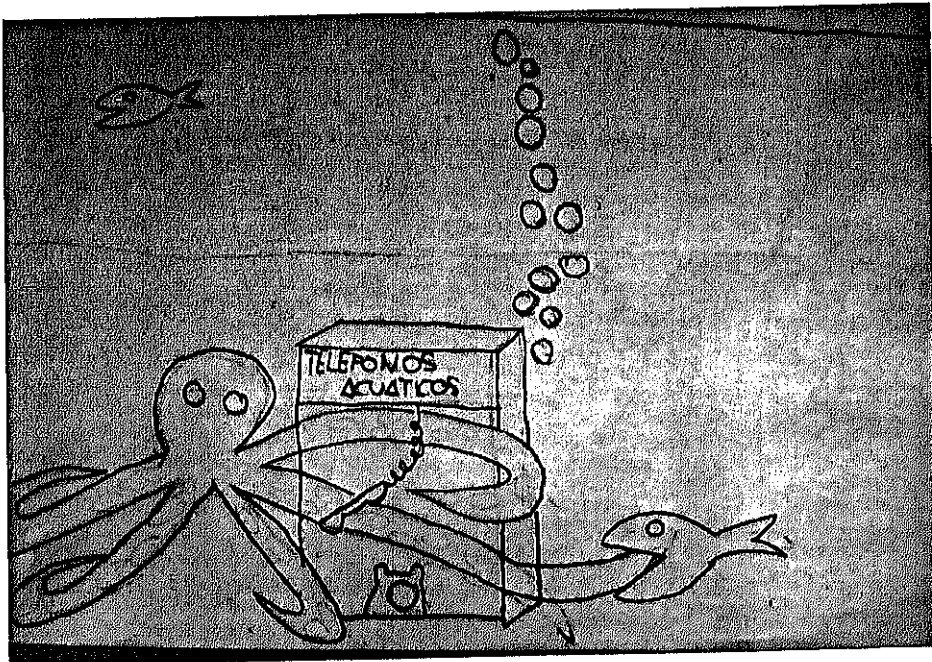
Aparecen texturas en cinco de los dibujos, los nºs 2, 3 y 4 aportando carácter a alguno de los pequeños elementos, y en el nº 5 dando a la caja una personalidad definida, propia de regalo en este caso.

En cuanto a la originalidad, casi todos los niños han asociado el tema de la caja con el de regalos o de fiesta, por el carácter de sorpresa: son los nºs 2, 3, 5 y 6, o de magia del nº 4, donde además queremos hacer notar en este dibujo los dos ojos y nariz que están en las esquinas superiores del papel, con los cuales cierra la composición y, a la vez, dan la sugerencia de dos personas que miran las manos del

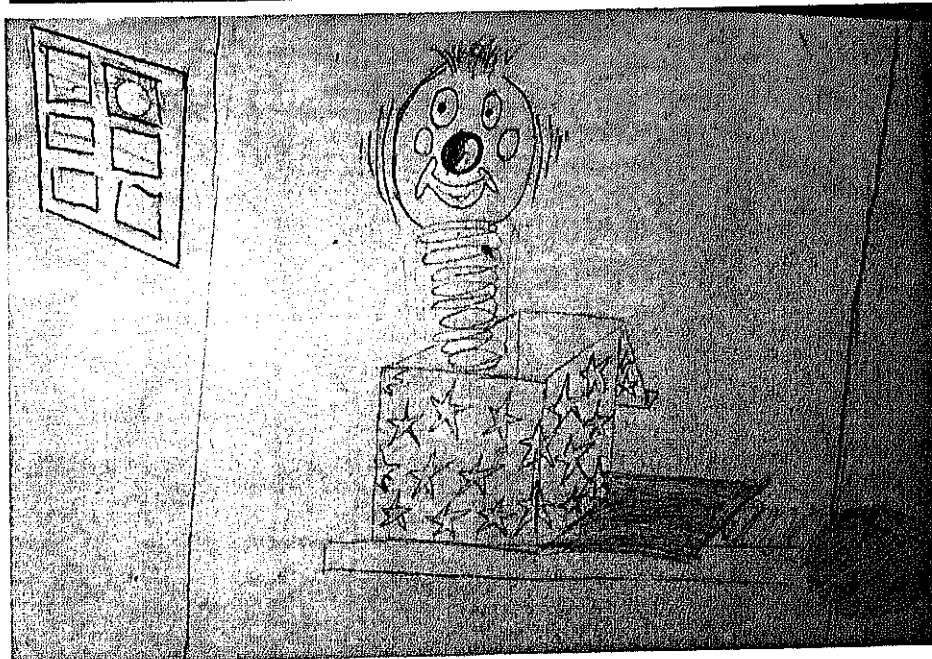
magos que manipulan la caja. El dibujo nº 1 presenta la caja hundida en el fondo del mar, siendo ésta la idea más original.

Existen elementos descritos en todos los dibujos, pero analizados solamente se da en el nº 6, donde hay un estupendo estudio de la caja en perspectiva.

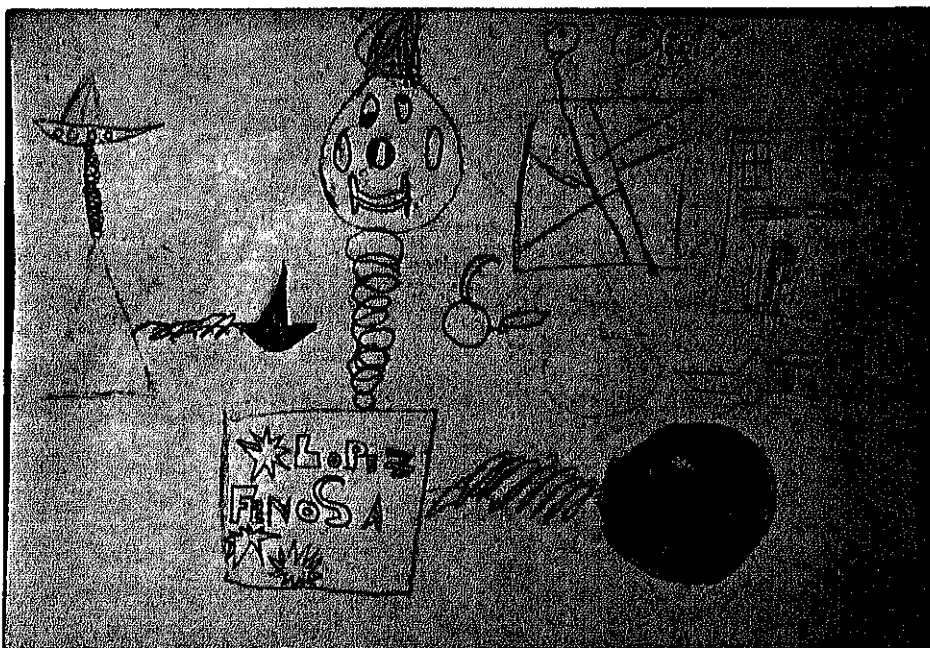
Las influencias pueden provenir de las propias asociaciones de ideas caja-regalo o caja-fiesta, que la mayoría conoce. En cuanto a estereotipos utilizados, podemos ver en los dibujos nºs 2, 3, 5 y 6, las caras de un payaso, los globos o los propios regalos-caja.



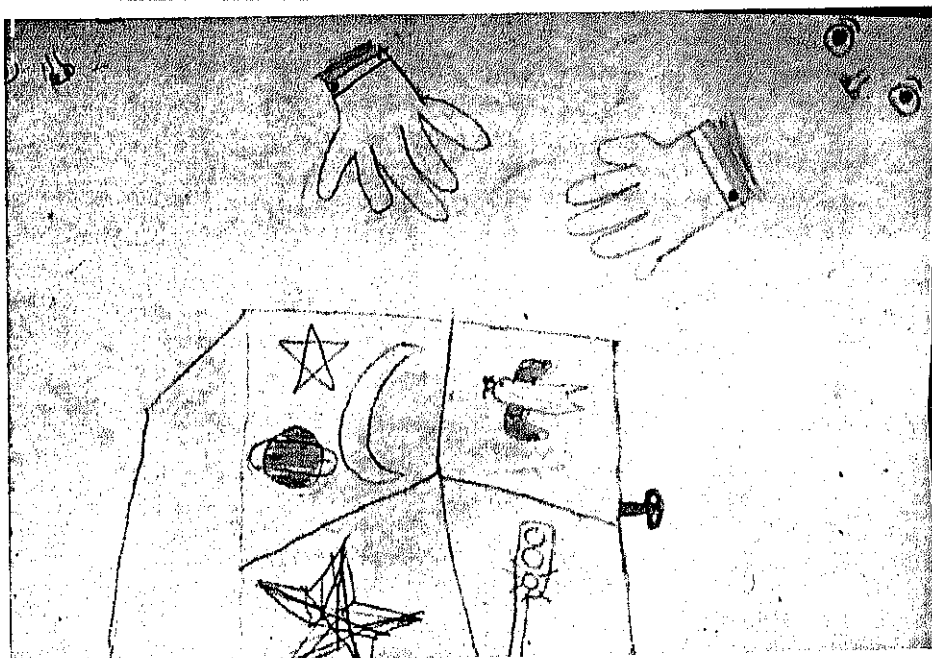
nº 1



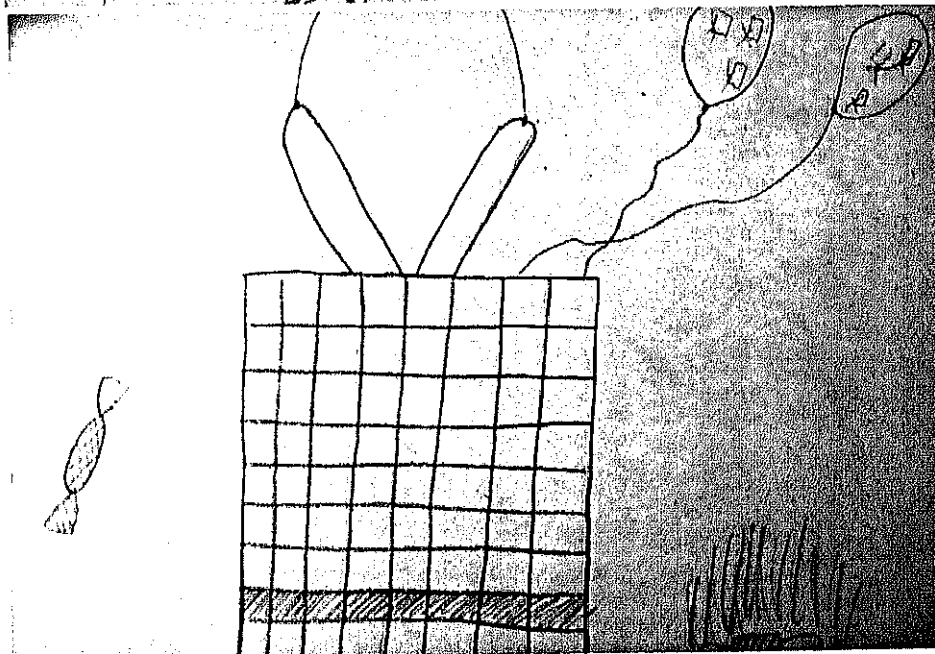
nº 2



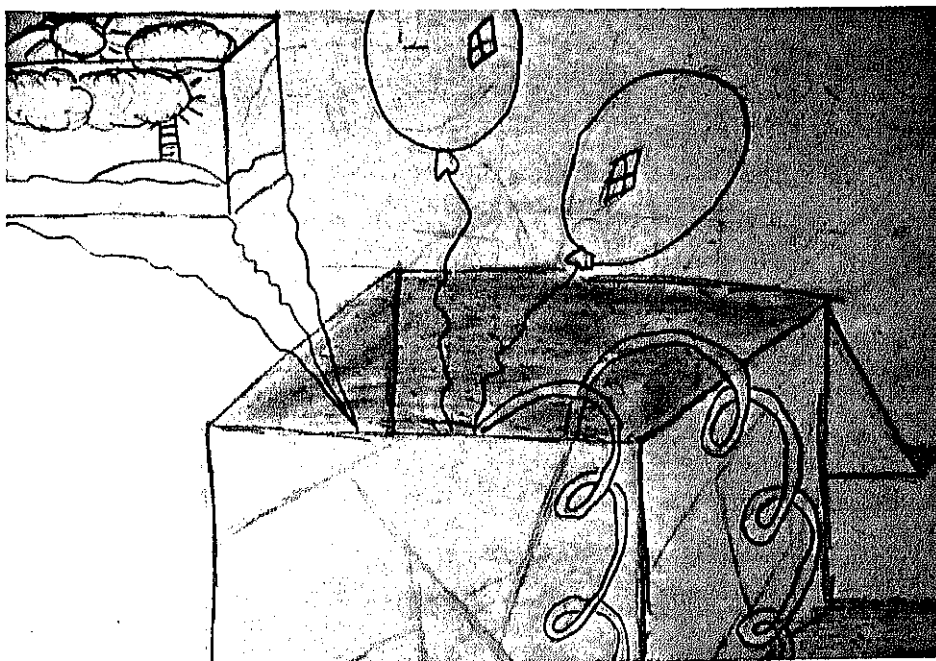
nº 3



nº 4



nº 5



nº 6

Dentro de este conjunto de dibujos, el tema de las cajas es el menos creativo; se pensó en él por las posibilidades imaginativas que puede ofrecer: descubrir lo que hay dentro de una caja, lo que puede caber o lo que se puede sacar etc., pero realmente han sido bastante pobres las ideas, y al estar el tema muy utilizado en el cómic, han recogido los niños esas mismas ideas ya estereotipadas. El dibujo de Inés, nº 1, tiene algo interesante pero no muy aprovechado, cual es la descontextualización del objeto caja, al situarlo en el fondo del mar, siendo un rasgo más imaginativo. Los dibujos nºs 5 y 6, son los más interesantes, e incluso el nº 6 tiene una correcta situación de perspectiva, bien entendida.

Montañas.

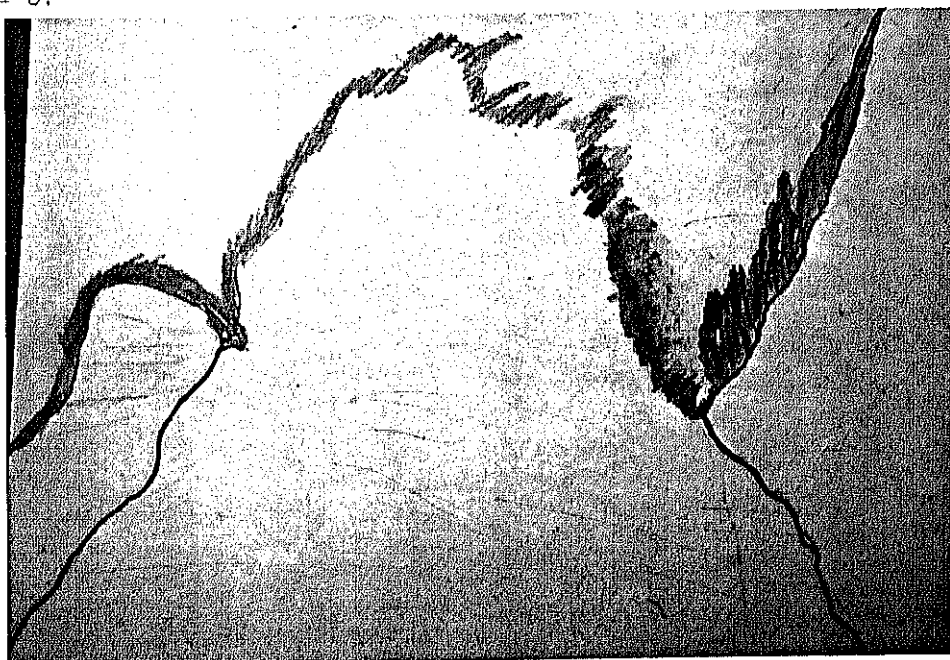
Son ocho los dibujos de montañas, todos ellos ocupando ampliamente el campo gráfico, y en todos los trabajos el tema es lo importante, apenas hay otro elemento.

Aparecen texturas en varios de los dibujos: de forma evidente en los nºs 1, 2, 3, 4 y 7, en algún elemento dentro del nº 5, tanto en el nº 8, como en el nº 6, el plano aparece con rasgos y, sobre todo unas líneas marcadas con intensidad; los dibujos nºs 1, 3 y 7, tienen una sinuosidad en sus líneas de contorno de las montañas, que se repite en los tres como un intento de hacer constar la desigualdad del terreno montañoso, que pone en manifiesto el tremendo interés por la apariencia de las cosas.

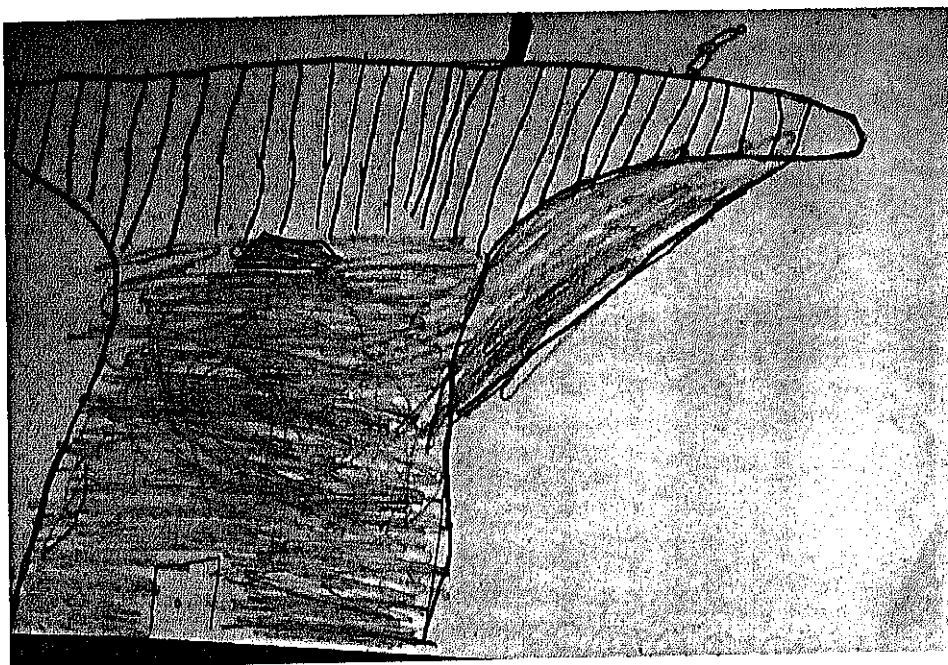
En cuanto a la originalidad, el que más sobresale es el nº 2 (Ana), con ese dibujo de montaña-casa, que incluye una puerta, y la cima se convierte en plano para dejar marcadas unas líneas que pueden ser sembrados, y también sugerencia de tejas alineadas. El dibujo nº 4 (David), también es interesante con esa interpretación de volcán y todos los grafismos-texturas que incluye en las laderas. El nº 6 (Daniel), con una composición original y una diferenciación de planos.

El dibujo más analizado es el nº 5 (Jaime E.), aunque no en exceso: describe un volcán y las sinuosidades del lugar, además de algún elemento aislado, proporcionado al tamaño del volcán.

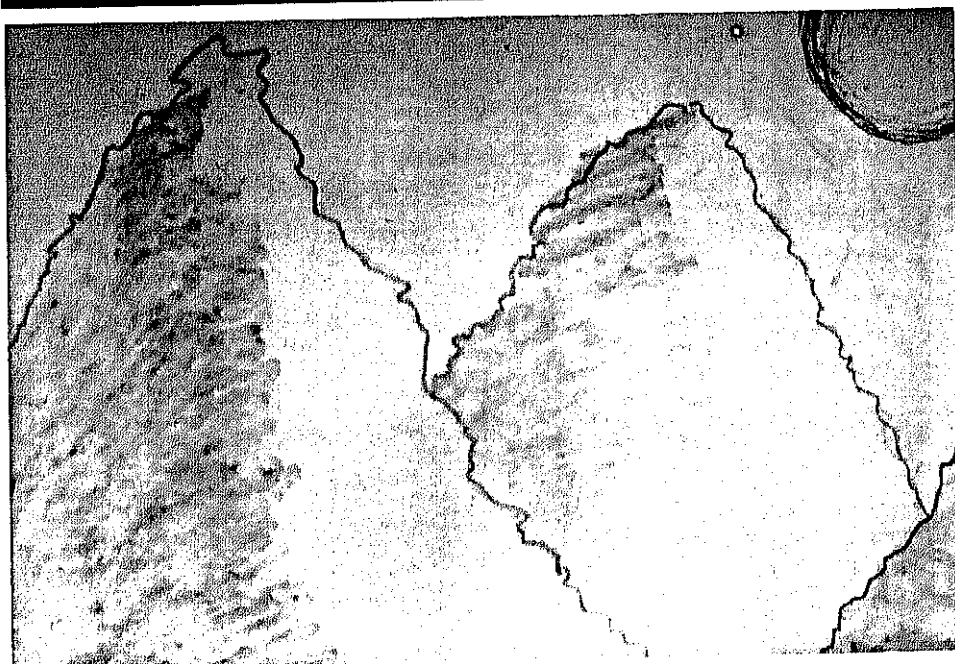
Respecto a las influencias, son evidentes en dos casos concretos: el nº 1 respecto al nº 7 o viceversa, y el nº 5 respecto al nº 8.



nº 1



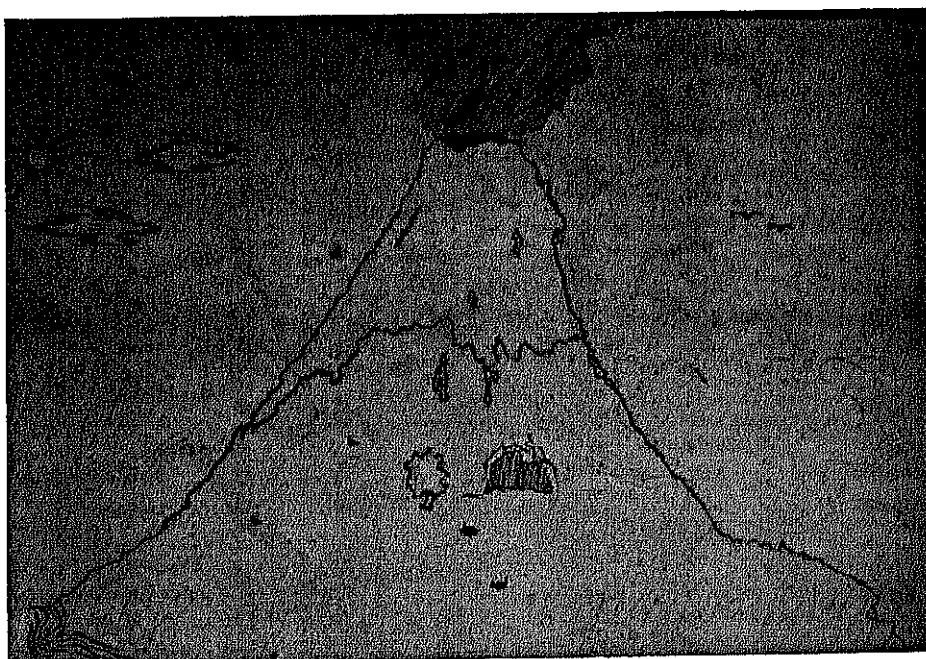
no 2



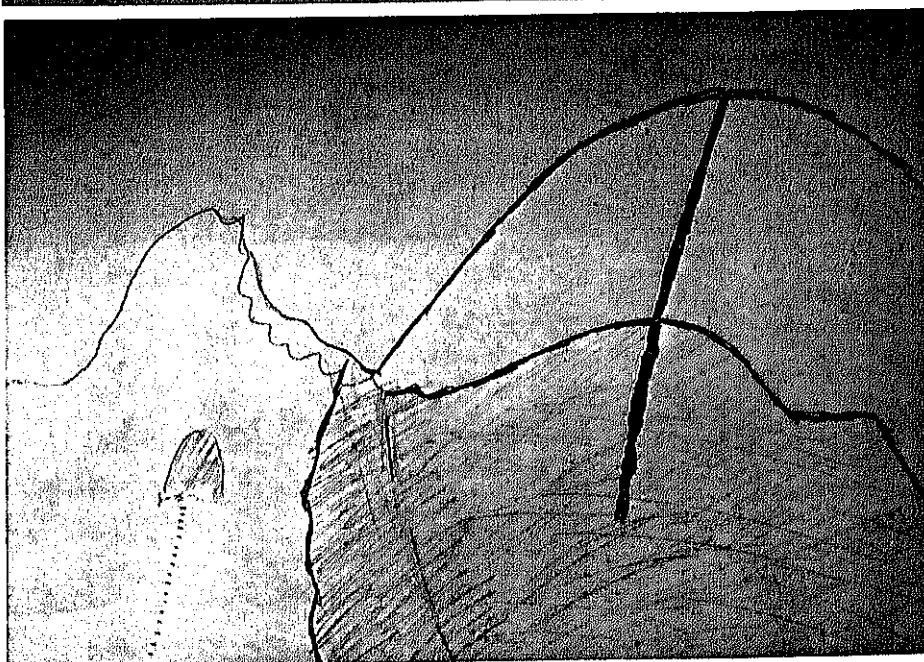
no 3



no 4



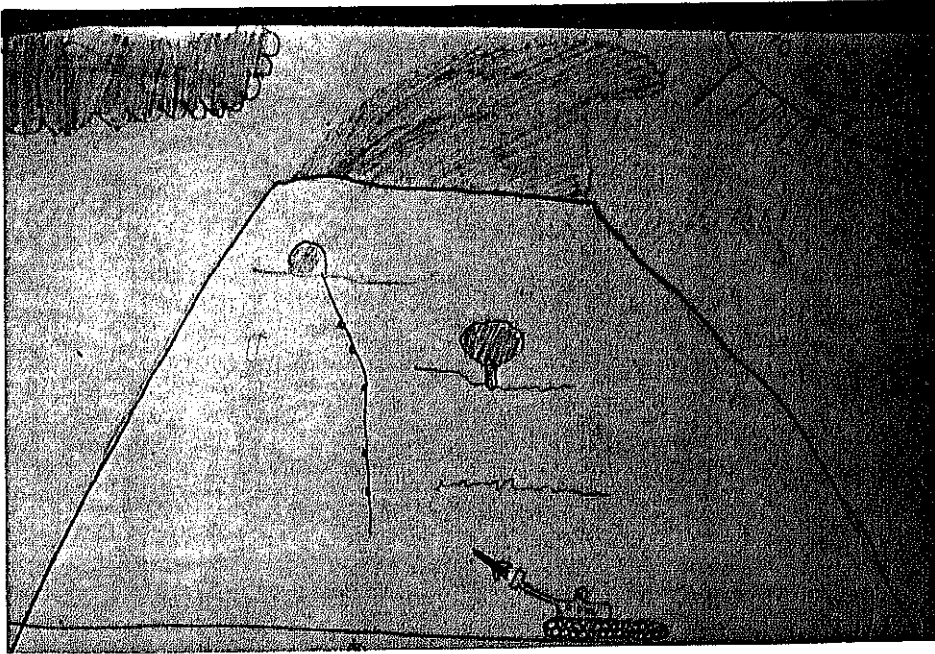
no 5



no 6



no 7



nº 8

Estas últimas propuestas son las más interesantes: de un tema que en un principio pensábamos que podría ser un *lugar común*, por lo abierto que resulta, ha sido sin embargo muy sugerente, ya que son dibujos bastante diferenciados, salvo los nº 1 y 7, que parten de la misma idea, aunque con un acabado más completo por parte del nº 7. En casi todos aparecen preocupaciones por la textura, diferenciaciones en cuanto a los grosores de línea, hecho bastante significativo, pues no es frecuente encontrar en chicos de estas edades ese grado de sensibilidad u observación. El dibujo nº_2, una montaña-casa, que corresponde a una niña, Ana, tan enigmática, existe una "proyección sentimental" en ese dibujo, por el planteamiento adoptado e, incluso, la adecuación de las texturas a la apariencia que se ha querido conseguir de la montaña.

En términos generales, hemos podido observar algún cambio en el propio planteamiento del dibujo que los diferencia de los libros, aunque todavía no hay un uso desenfadado del lápiz, como ha podido ocurrir con otras materias, algo que resulta totalmente normal, puesto que un lápiz no estimula tanto como el color, las sensaciones matéricas e incluso una técnica más novedosa.

5.11.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 11.*

Pintura con temas sugeridos: Música. Prensa. Palmera. Fondo del mar. Caligrama. Poema.

Realizados por los Grupos B y D. (Cursos 85/86. 87/88).

Música.

Presentamos ocho pinturas a cera, realizadas a partir del estímulo que han producido los sonidos creados anteriormente por los propios muchachos.

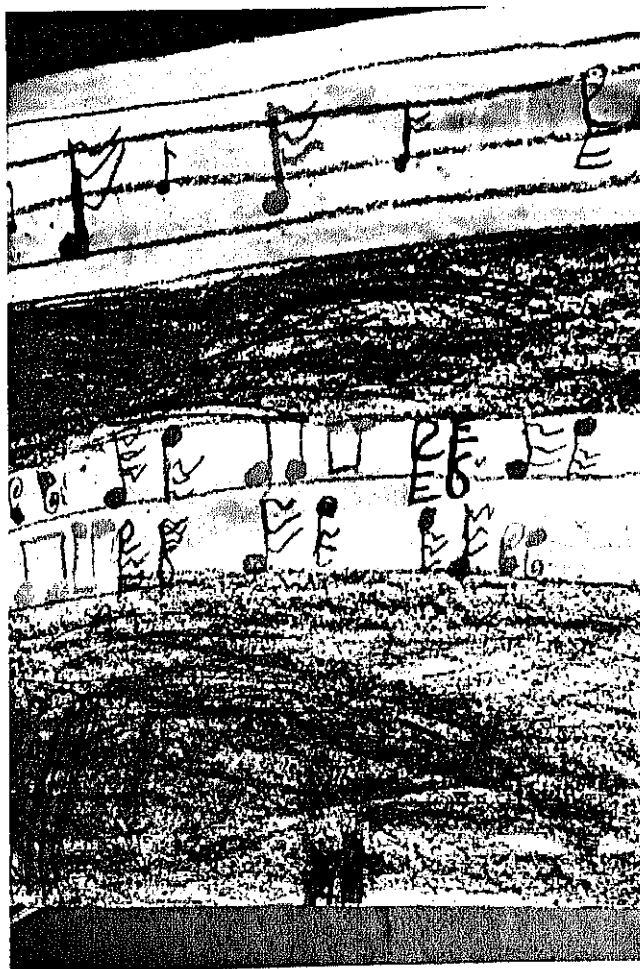
Todos, excepto el nº 4 (Miguel L.), ocupan el espacio ampliamente, buscando una composición en base a una lectura tradicional de la música nºs 1 y 4, o a una lectura influida por el mismo criterio nºs 3 y 5 aunque aquí no aparecen pentagrama ni notas. Composiciones rítmicas como las correspondientes a los nºs 2, 7 y 8, y un gran garabato que surge de la impresión que ha producido al niño más pequeño, Miguel Lóp., los ruidos y la algarabía que en un principio se ha formado en el Taller con los sonidos. Respecto de la nº 4 debemos comentar nuestra sorpresa cuando comenzó realizando un pentagrama, que bien pudiera ser por influencia de otro niño o por el recuerdo de la música tradicional, siendo como es un niño muy sensible a lo matérico, se cansó pronto del trabajo gráfico y empezó a trabajar las ceras como a él le gusta: superponiendo, raspando, dando mucho color, y al ser el soporte bastante grande, algo más que una cartulina, puesto que se utilizaba papel continuo blanco, no realizó más que un fragmento, pese a lo cual queremos reseñar el poder que tiene el material como estímulo, pudiendo incluso anular la propia idea.

En cuanto a texturas, no aparecen más que en la pintura nº 4, al emplear la pintura el resto de muchachos como elemento gráfico. De igual manera, el color y los matices no aparecen en este ejercicio, ya que son grafismos a los que únicamente se cambia de color para distinguir los movimientos de cada uno.

La originalidad puede estar en todos; realmente el ejercicio está muy bien interpretado, no tiene un carácter descriptivo, como podría haber sido, sino que es dinámico y rítmico, como los sonidos que ellos mismos produjeron, de manera que han interpretado la música por el sonido y la plástica por un gráfico de ritmos. Ahora bien, serán más originales aquéllos que no recuerden algo anterior, como pueden ser las nºs 2, 5 y 7 (Jaime E, Carmela, Inés, respectivamente), ya que el nº 8 (David), siendo un gráfico muy descriptivo, recuerda a las nuevas formas de escribir alguna música contemporánea.

En estos trabajos, bien sea por el tema o bien por el procedimiento, no hay ningún elemento a analizar.

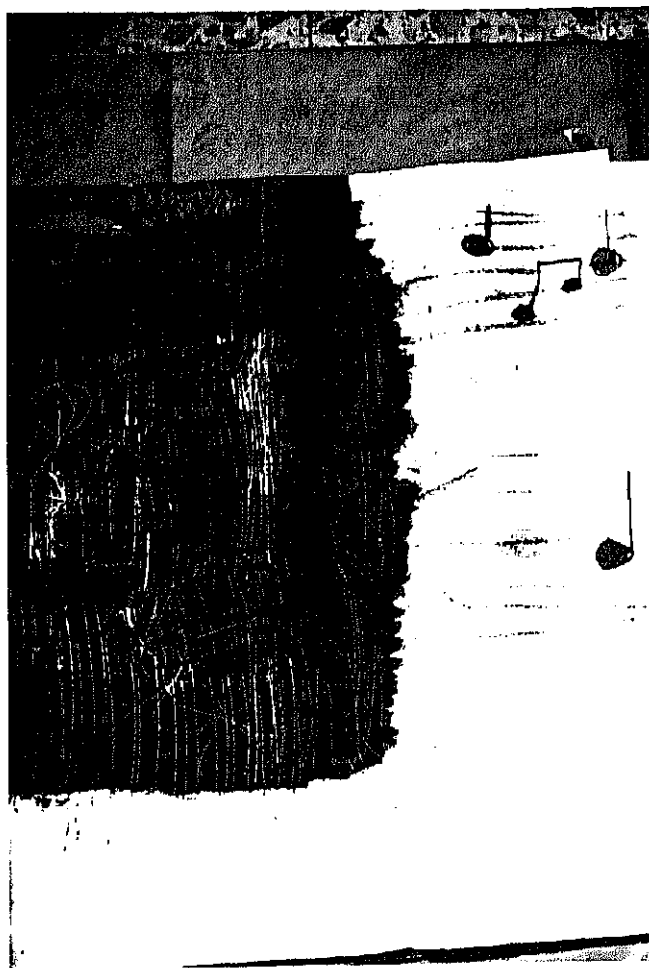
Respecto de las influencias, podemos apreciarlas claramente tanto en las pinturas nºs 1 y 4, además de la pintura nº 8, aunque es este último de manera inconsciente.



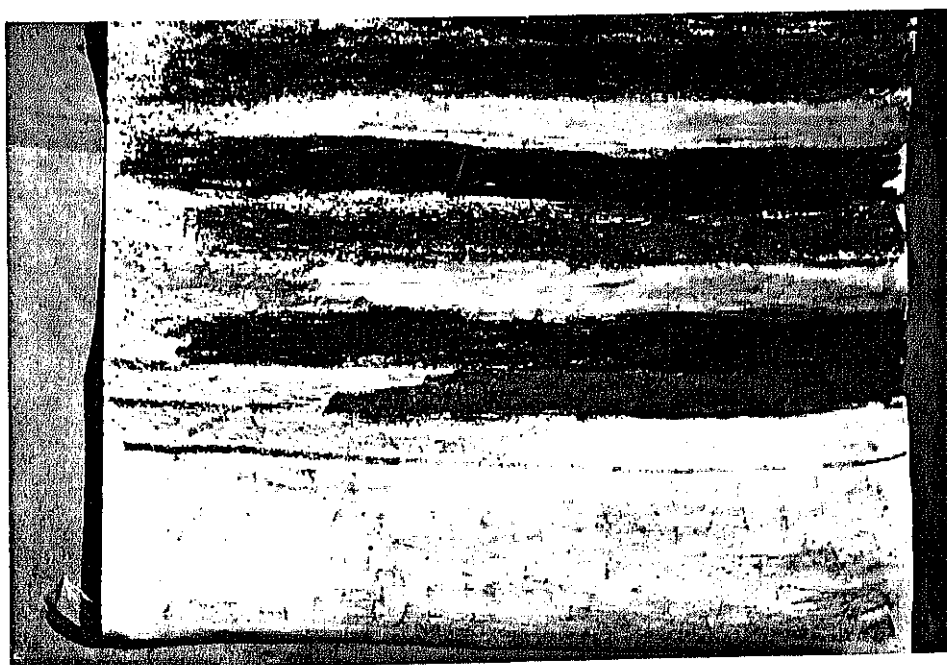
nº 1



no 2



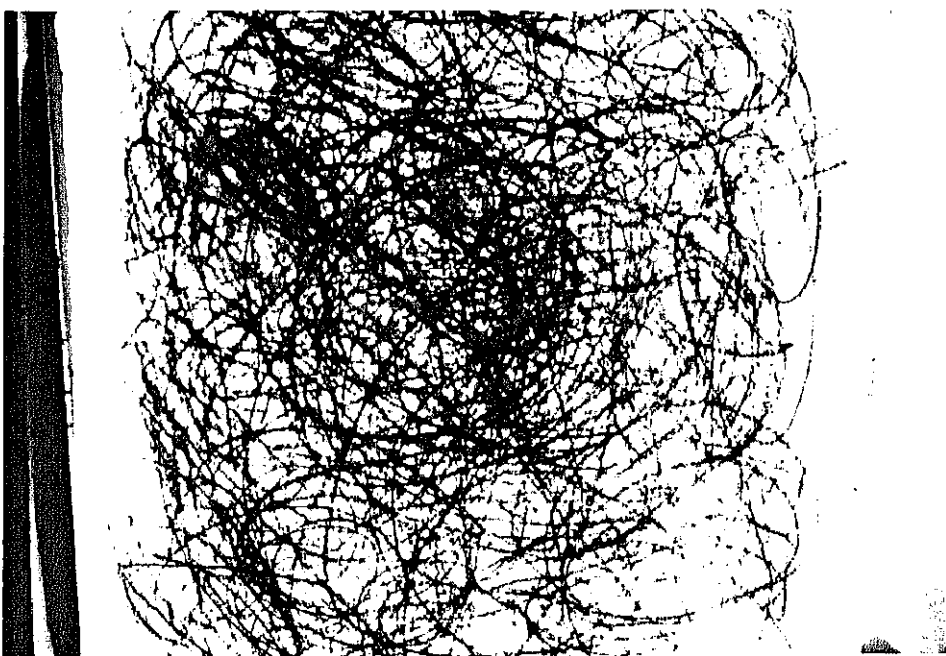
no 4



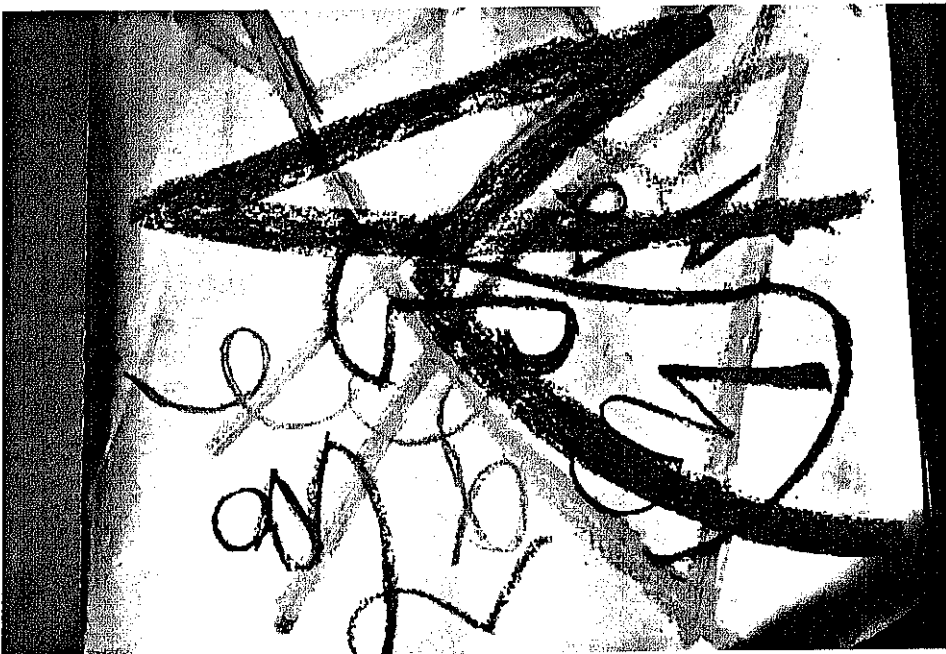
no 3



no 5



no 6



no 7



nº 8

Estos ejercicios, en contraste con los objetivos planteados, coinciden algunos en el estímulo producido por el material, en tanto que otros son discordantes con esos objetivos, produciéndose el estímulo por la evocación del tema hacia sus intereses personales o por las sugerencias novedosas del mismo. La posibilidad de adquirir una mayor confianza y seguridad, si se han cumplido, dado el carácter libre de los ejercicios, consiguiéndose también la autoexpresión.

La estimulación de percepciones se ha cumplido en parte, lo mismo que la manipulación de materiales.

En todos los ejercicios el desarrollo de la idea ha sido necesario, y en una gran parte de los mismos ejercicios, ha sido importante la incorporación de lo lúdico.

Tenemos que añadir que los temas nunca se propusieron de forma continuada, sino que se han alternado con otras propuestas.

Anteriormente ya se ha comentado la realización de este ejercicio y toda la problemática que ello conlleva.

Después de una experiencia sonora tan excitante es fácil encontrar en los muchachos una necesidad de comunicar todo lo que han sentido a través de la forma y de los colores; en este caso, no ha sido necesario el estímulo del material, puesto que la novedad de la motivación ha sido más que suficiente. Encontramos, por tanto, una facilidad de expresión con dos características: una gestual, que aparece como catarsis, y otra en función de la memoria y de las relaciones o asociaciones. Un solo caso, la pintura nº 4, ya comentado y que ahora recordamos de Miguel L. muchacho que generalmente parte de los estímulos sensoriales que le producen los materiales, hizo un cambio en su planteamiento: en un principio comenzó influido, por un dibujo del pentagrama, sin hacer ningún tipo de comentario, apreciando (algo muy importante) que a través de esos gráficos no expresaba todo su contenido emocional del momento, llegando incluso a aburrirle; entonces con gran vigor, comenzó a deslizar la cera por el papel, a hacer raspaduras, y superposiciones, en todo ello gastando gran energía, como si existiera una fuerza interior que se lo estuviera pidiendo.

En casi todos los ejercicios de este tema, aparece la autoexpresión, y es que, de alguna manera, están muy implicados los niños con su experiencia y con las sensaciones producidas. A la vez, se nota un tratamiento diferente al de cualquier otro tema realizado, siendo los trabajos más aéreos, más gráficos y sugerentes, con líneas de estructura melódica.

El sentimiento de juego se contempla en todo el proceso, y de ahí también esa cierta despreocupación (y por tanto validez) de sus representaciones.

Prensa.

De este trabajo presentamos cuatro pinturas, a la cera tres de ellas y otra al gouache. Teniendo en cuenta que se ha partido de noticias de prensa, con lo cual había una predisposición hacia el dibujo narrativo, podemos decir que tres de ellas nºs 1, 3 y 4 (Jaime M., Daniel, Inés, respectivamente) tienen esa tendencia, sobre todo la nº 1 una composición plena dentro de la etapa esquemática, según Lowenfeld.

Las cuatro pinturas ocupan todo el espacio, aunque realmente la nº 2 (Carlos), aporta la composición más interesante.

Respecto a las texturas, no aparecen más que en la nº 3, que pertenece a un niño que casi siempre incorpora alguna textura de tipo gráfico a sus trabajos, como un deseo de dejar constancia de pequeños rasgos, huellas, con un sentido de completar más el ejercicio.

El color está utilizado en servicio de la descripción de elementos, no habiendo un recreamiento por el color, ya que el tema interesa mucho más que el medio que se utiliza, salvo en la pintura nº 2, donde hay un planteamiento colorista dado por las posibilidades del material, gouache, en este caso.

La originalidad podemos valorarla tanto en la nº 2, como en la nº 3, aunque sí se podría destacar de la nº 4, la ambientación que se ha dado del antiguo Egipto, a partir de la noticia recogida en la prensa, que comentaba la "venta de periódicos usados en El Cairo", porque la asociación con ese país sólo se podía dar de esa manera.

Respecto al análisis de formas u elementos, no aparecen en ningún ejercicio con carácter analítico, aunque sí descriptivo, como son los casos de las pinturas nºs 1 y .

Influencias no existen entre los niños, puesto que cada cual ha elegido su tema, si bien el trabajo nº 1 nos pueda recordar a muchos otros dibujos infantiles, al igual que el nº 4.

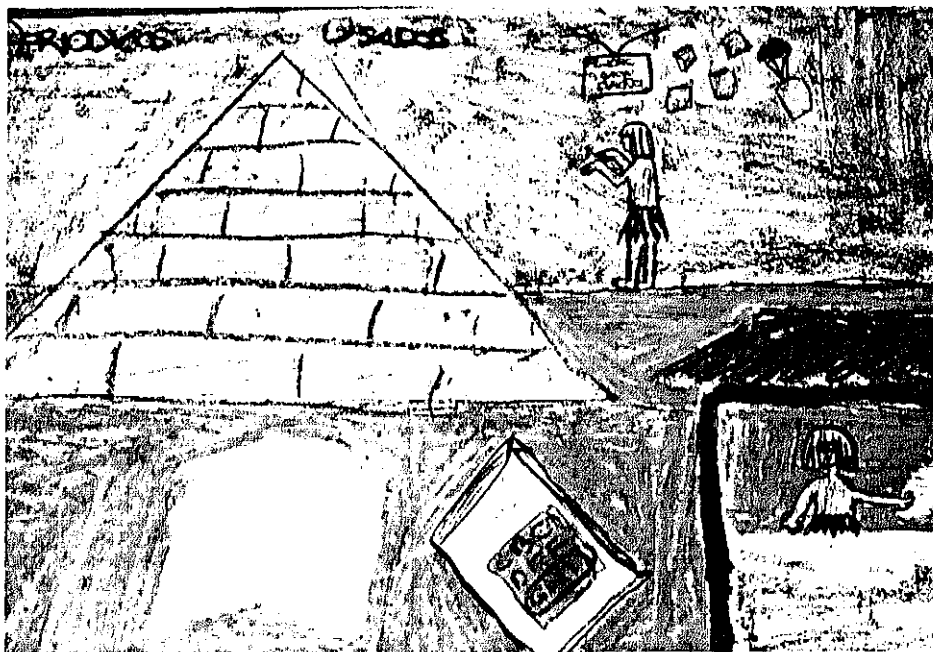
nº 1



nº 2

nº 3





nº 4

Este ejercicio no ha constituido un resultado muy satisfactorio: la estimulación producida mediante la lectura de notas de prensa ha tenido una carga tan narrativa, que incluso ha hecho retroceder en conceptos superados para conseguir una mayor descripción literaria (caso del nº 1, que acude a representaciones propias de etapas anteriores, con el tratamiento de las transparencias). El dibujo nº 4, bastante descriptivo también, aporta datos que lo hacen situarse en la etapa de desarrollo que corresponde, aunque su autora, Inés es una niña que en otras ocasiones ha superado este trabajo ampliamente. El caso del dibujo nº3, peor tratado, menos dibujado, incluso con bastante despreocupación, es más cercano a los planteamientos hipotéticos, ya que da menos importancia a la acción en el desarrollo, quedándose más en las texturas, los grafismos, los colores, etc.

La pintura nº 2, ofrece una visión general, sincrética y, a la vez, pictórica de la noticia, estando también, aunque en otro sentido, cercana a las propuestas planteadas.

Palmera.

Del tema sugerido presentamos seis pinturas, realizadas todas ellas en gouache.

La ocupación del espacio es amplia, siendo el tamaño es Din A-3. La palmera es elemento principal en las pinturas nºs 1, 2 y 3, y aparece sola junto con el mar y el cielo, estando en el resto acompañada de otros elementos que ayudan a la composición.

Las texturas aparecen en la pintura nº 3 (Jaime E.), como otro elemento compositivo y en la nº 5 dando importancia a los rayos del sol.

En estas pinturas la utilización del color y los matices es importante; por una parte, se ha sugerido con el estímulo, usado en la manera de relacionar el color con bastante fuerza, Para después, con la utilización de la pintura en abundancia y con riqueza de color, apoyar en gran medida su empleo. Podemos destacar en cuanto a matices a las pinturas nºs 2, 4 (Miguel L.), 5 y 6.

La originalidad está palpable en todos los ejercicios, puesto que el tema es tan tópico que podían los niños haber hecho trabajos totalmente estereotipados. Destacaríamos a las pinturas nºs 1, 2 y 6 (Daniel P., Ramón , Daniel H. respectivamente); las dos primeras por su simplicidad, y la tercera, por el carácter de barco que ha dado a la isla. No obstante, habría que destacar la visión particular que cada niño da a la imagen del paisaje *idílico*, calido, caribeño etc. Unos, destacan los colores (caso de la pintura nº 1), otros el sol (pintura nº 5, de Inés), otros la soledad (caso de la nº 6) y, finalmente la compañía nº 4).

En este trabajo no cabe el análisis de elementos, y con respecto de las influencias, no ha habido ninguna, así como tampoco se han usado los estereotipos.



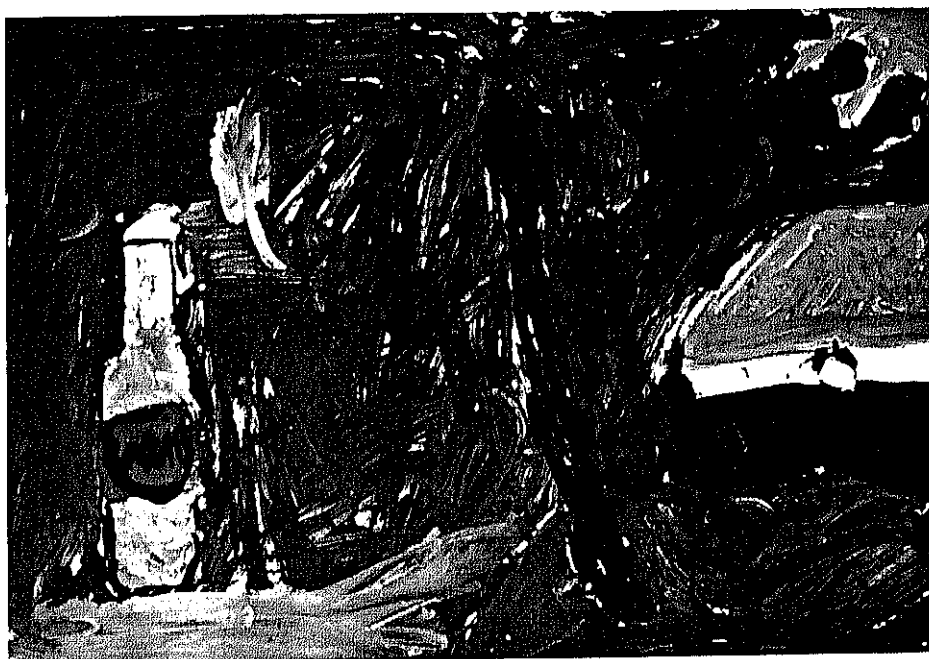
no 1



no 2



no 3



no 4



no 5



no 6

En este ejercicio la utilización de pintura con pincel, aparte de la introducción de sugerencias cálidas, evocando recuerdos agradables, ha sido el móvil para su realización. La simplicidad del tema ayuda a un desarrollo más correcto respecto de las hipótesis que nos sirven de contraste: visión sincrética, estimulación sensorial, desarrollo de la idea y expresión personal.

Observamos planteamientos distintos dentro de la misma idea y referencias personales en otros elementos incorporados: el sol, por ejemplo, de la pintura nº 7, como proyección de una situación personal, la nº 4, con una gran botella, en referencia a un recuerdo de .sed.

Con diferencia de otros trabajos, en esta ocasión participaron pocos niños, al coincidir con otros trabajos que se tenían que terminar, lamentándonos ante la escasez de la muestra.

Fondo del mar.

Disponemos de once pinturas del fondo del mar, debido a que en ese día hubo más niños, realizando alguno de ellos más de una pintura.

Todas ellas ocupan el espacio dado Din A-3, siendo pinturas a la cera, tomando en esta ocasión la cera un carácter pictórico con toda la fuerza de que es capaz. Todas las composiciones tienen el mismo punto de vista: el fondo marino hace de suelo, la gran masa de agua lo cubre todo y aparece entre ella los peces, las algas e, incluso, escenas del tipo como las recogidas en los dibujos nºs 5, 8 y 10. El tema del pez grande que se come al chico, aparece en la nº 6 y la nº 9 (Ana, Carmela), donde en esta última figura una ballena con cabeza humana de una delicadeza extremas.

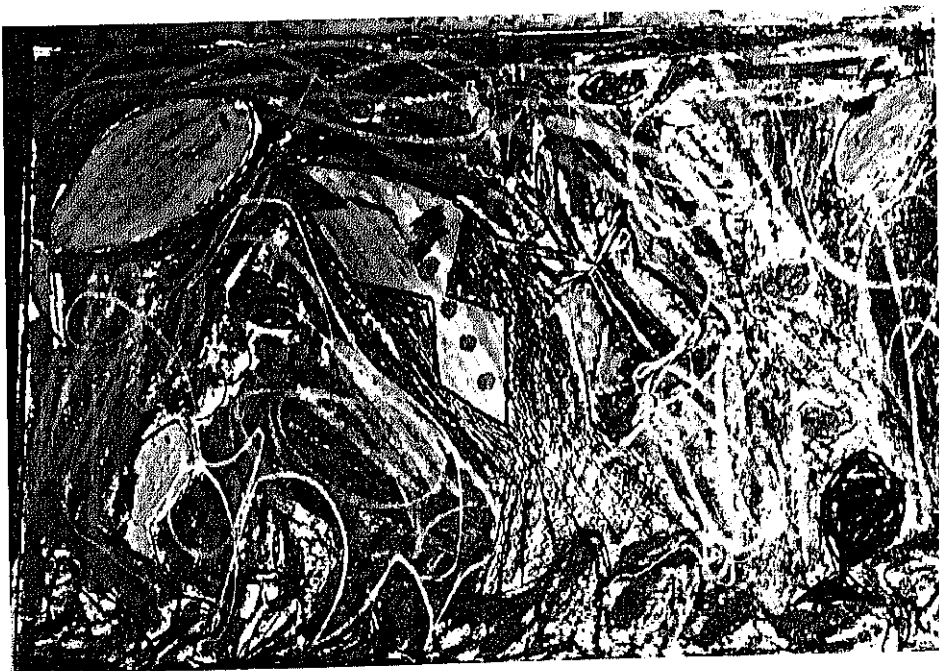
Las texturas aparecen en la forma de dar la cera por acumulación o por los grafismos que ésta deja, caso de las pinturas nºs 1 (Jaime E.), 3 (Daniel H), 7 (Inés), 9 y 11 (Carlos).

El color aparece con rotundidad en casi todas, si bien podemos destacar las pinturas nºs 1, 2, 7 y 11.

Por la originalidad en cuanto idea, merecen destacarse la nº 2, y la nº 4 (de Inés y Jaime M. respectivamente), con una ballena de frente, y por su realización las pinturas nºs 1, 9, 10 y 11.

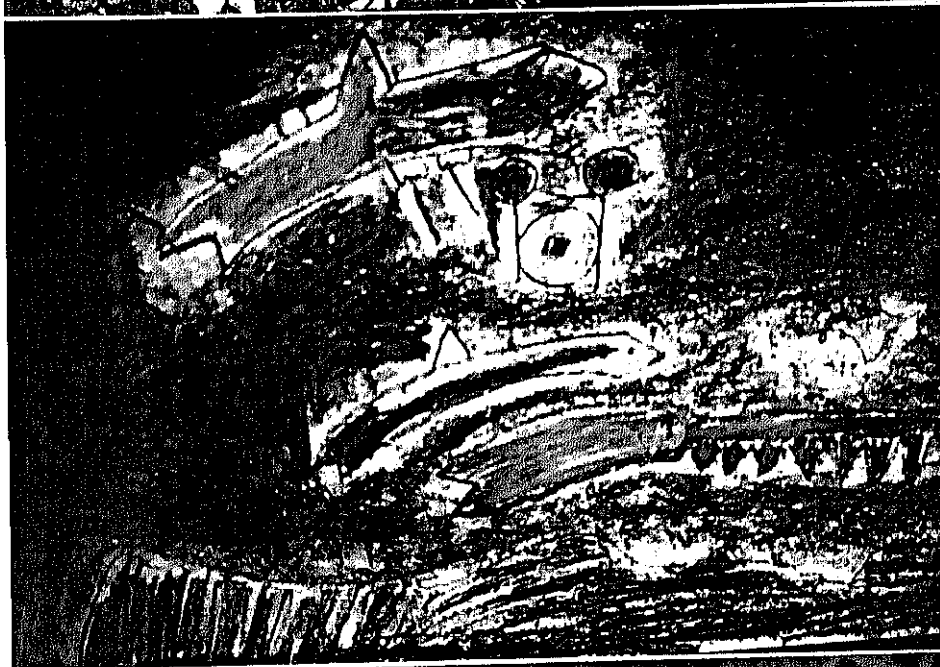
Elementos analizados prácticamente no se dan, y en todo caso podríamos citar la nº 1 por la variedad de especies marinas y algas.

En cuanto a las influencias, que hayan habido dentro de la idea general, podemos decir que cada cual ha hecho su planteamiento, como ocurre en los nºs 3, 6, 7, 9 y 11, pero con resultados diferentes, y si bien las influencias externas han podido aparecer lo han hecho de manera muy disipada.





no 2



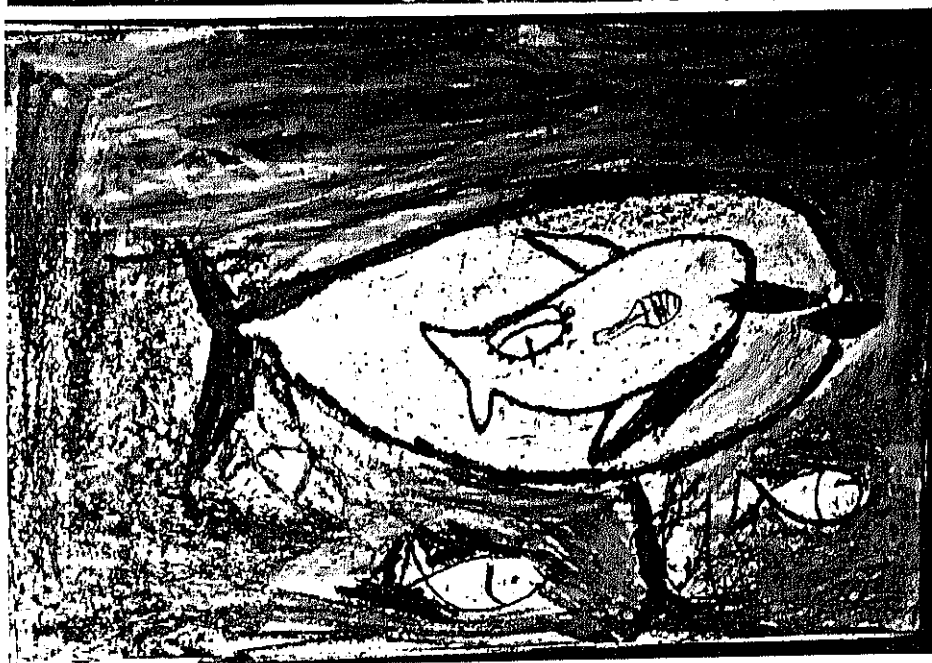
no 3



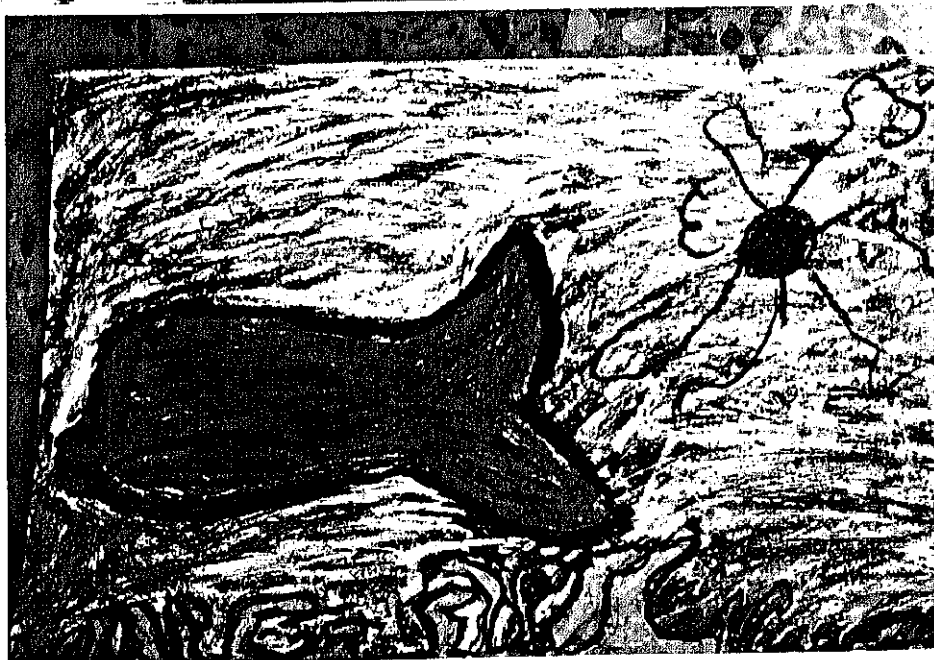
no 4



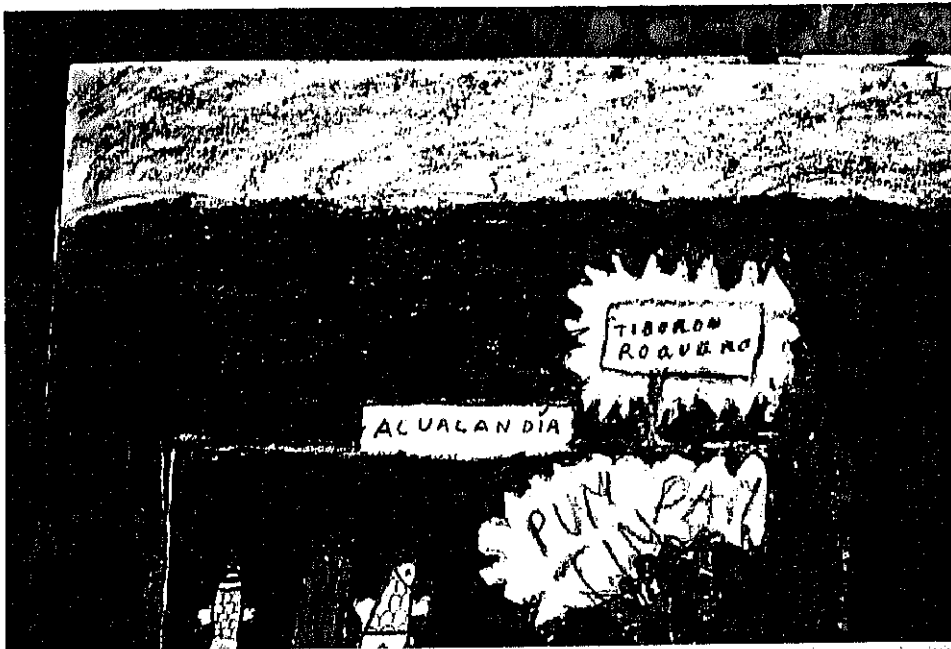
nº 5



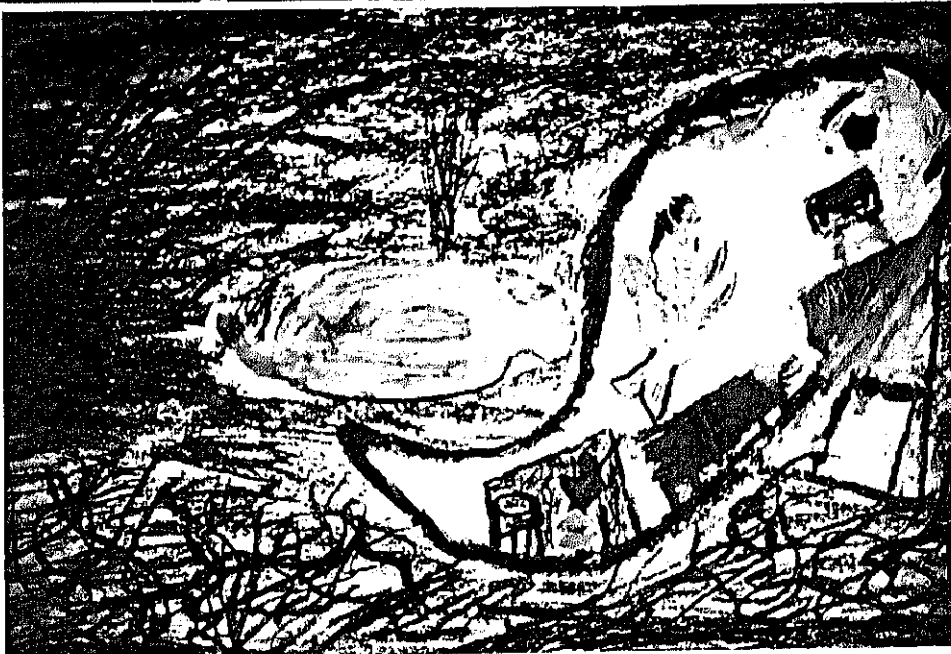
nº 6



nº 7



nº 8



nº 9



nº 10



nº 11

Este tema, ya realizado en arcilla, y del cual tenemos abundante material, realizado a color mediante ceras, resulta sorprendente por el hecho de que no les parezca repetitivo. El estímulo lo produjo el material, puesto que hacía tiempo que no utilizábamos cera para pintar, que además estaban recién compradas y aparecían las barras limpias y perfectas para ser utilizadas. Y es que no hay mejor estímulo que un material a estrenar.

El tema ofrece la posibilidad de realizar un trabajo bastante general con un carácter sincrético, o bien analizar partes más concretas. En general, se ha optado por lo primero, lo que nos conduce a contrastar la hipótesis general planteada, y que coincide, con estímulos matéricos, en situaciones sincréticas.

El color se ha utilizado de forma más estereotipada, dando un tono general azul, en pocos casos rectificado.

Las relaciones de expresión personal con el trabajo están más lejanas, posiblemente por ser un tema que se presta a la utilización imaginaria y del cual apenas existen vivencias personales.



Caligrama.

Este es otro de los trabajos donde podemos presentar abundante material compuesto por once ejercicios realizados con rotulador, en un tamaño de papel Din A-4.

Este ejercicio se puede considerar más propio de dibujo que de pintura, y lo más interesante a destacar es la originalidad en cuanto a la disposición de las palabras, las propias palabras y su caligrafía.

El espacio está ocupado, habiendo dos tipos de disposiciones: una rítmica, caso de los trabajos n.ºs 10 y 11 (de Miguel L., e Inés respectivamente) y otra acumulativa, que pueden ser el resto, si bien haya alguna entre medias de ambos caracteres, como sucede en los n.ºs 4, 5 y 8 (Carmela, Miguel Lóp., David).

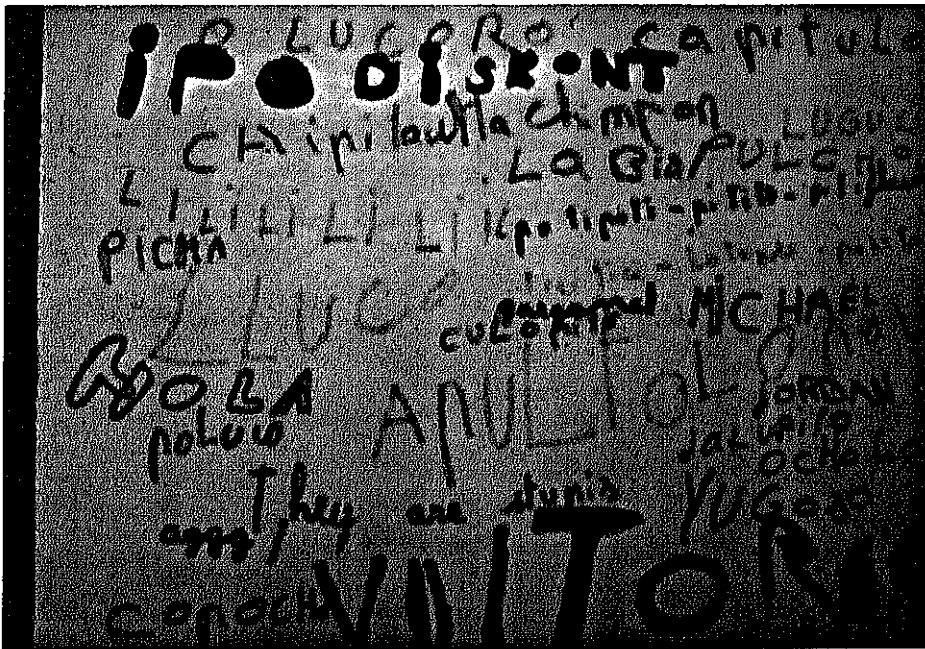
Las texturas son el propio trabajo, constituyen su trama básica, y a partir de ahí no hay nada, son texturas-palabras.

El color tiene aquí carácter gráfico y diferenciador de tramas y texturas.

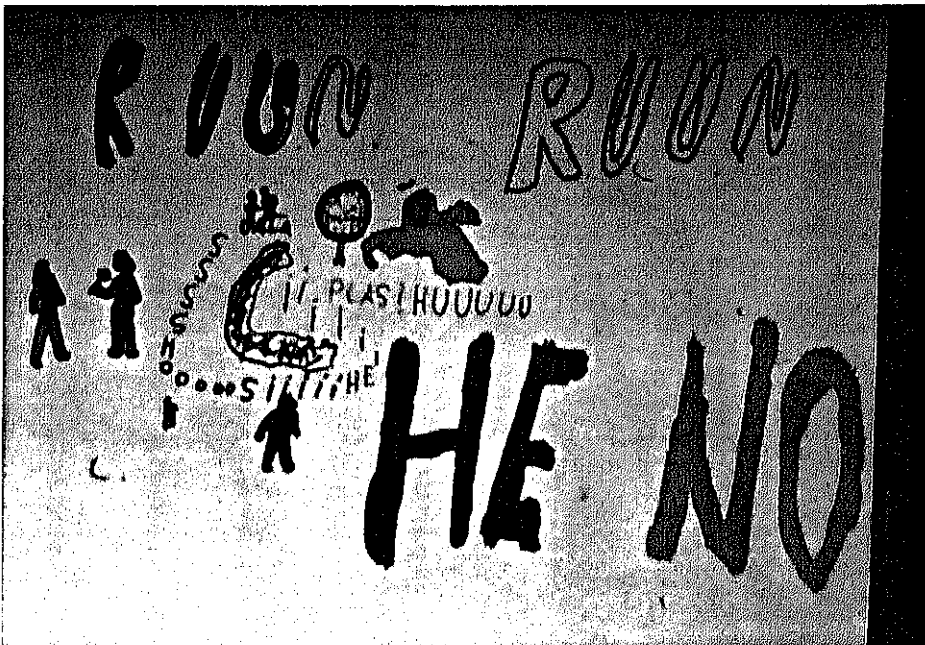
En cuanto a la originalidad, podríamos destacar dos diferencias: los trabajos n.ºs 10 y 11, cuya organización, limpieza y belleza son claros, donde los niños no tenían ninguna noción sobre lo que se puede hacer con las palabras; y, por otro lado, se tiene que destacar la originalidad de esos otros trabajos más desorganizados pero muy expresivos, en donde la espontaneidad en el uso y disposición de las palabras, los hace valiosos, caso de los n.ºs 1, 2, 5, 6, 7, 8 y 9.

Dentro del análisis de elementos, se podría observar ese criterio en función de la organización y claridad, como elemento básico para realizar un análisis correcto; en ese caso podríamos considerar analizados los caligramas 10 y 11.

Influencias ha podido haberlas, por cuanto al trabajo se desconocía, no sabían en que consistía y, por lo tanto, las primeras cosas que los niños hacían hayan servido de pauta para todos los demás, aunque realmente los resultados son muy variados.



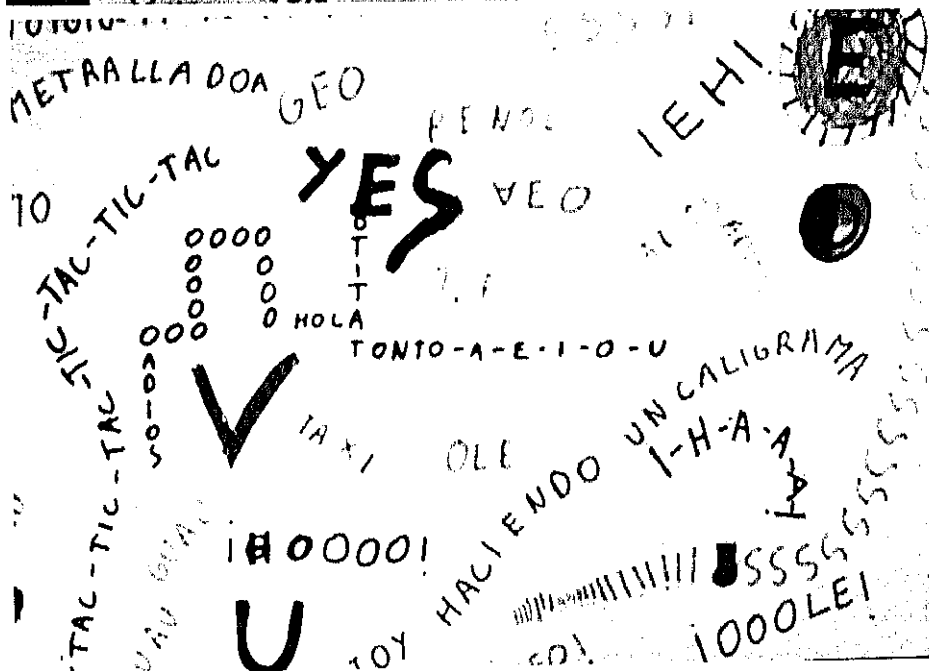
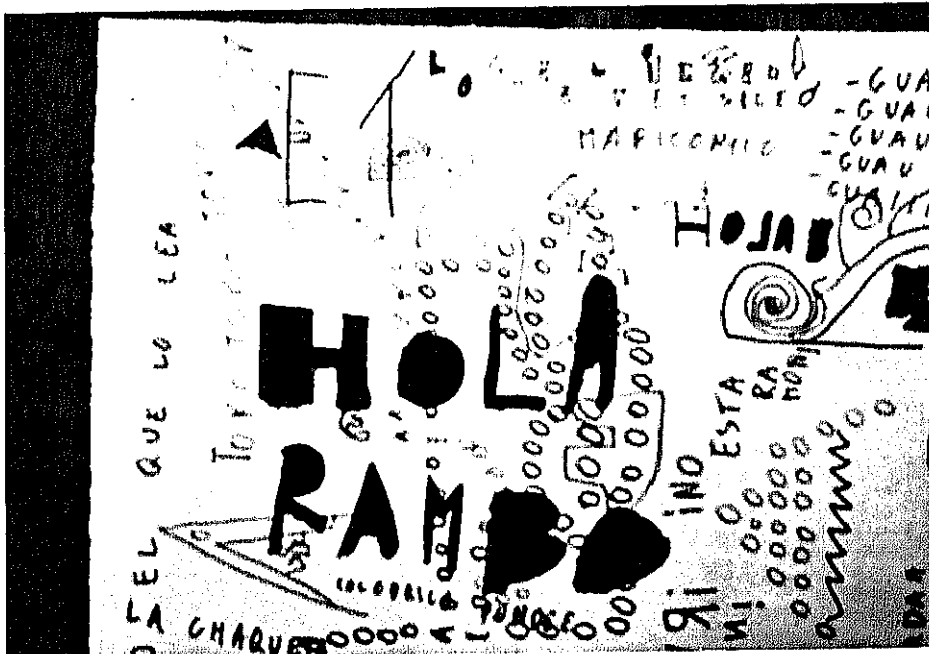
no 1



no 2



no 3



Les interesó por la libertad de expresión que se les ofrecía y por la novedad del ejercicio. La técnica era gráfica y escogimos el rotulador, ya que para ellos es muy conocido y poder ofrecer así una variante a su utilización.

Hubo dos planteamientos fundamentales: los correspondientes a los trabajos nºs 10 y 11, ambos ordenados, limpios y bien dispuesta la composición; mientras el nº 10 es un intento de construcción, el nº 11 resulta ser una composición rítmica, en donde la palabra es casi excusa gráfica, aunque podamos leer palabras de su repertorio habitual.

Los segundos caligramas que componen el resto, y ha sido una liberación poder escribir lo que ellos quisieran, incluidas palabras malsonantes (a las cuales hacíamos caso omiso, como ya antes se había comentado, al no tener importancia el significado de las palabras), habiendo disposiciones más desordenadas aparentemente, aunque guarden un equilibrio entre sí. Existe una auténtica expresión personal y se ha conseguido una cierta actividad lúdica, una despreocupación, y de ahí esa libertad de expresión.

Un caso aparte es el de Miguel Lóp., con su enorme inicial, en donde se proyecta toda su necesidad de protagonismo, del cual ya teníamos ejemplo en una pintura de dedos.

Es muy importante el esfuerzo compositivo, realizado, ya que no es lo mismo partir de trazos más o menos espontáneos, que de letras aisladas que necesitan unas relaciones o continuidad, teniendo en cuenta, además, que se trata de un trabajo directo, sin dibujo previo.

Poema.

Este ejercicio ha reunido nueve pinturas realizadas con técnicas mixtas, de ceras, además de unos trazos en cera virgen para reservar espacios en blanco, y una mano de gouache bastante aguado. En este caso el estímulo fue realmente la novedad del material, ya que en un

principio la idea de la poesía más que construir un estímulo actuaba como rechazo. Más adelante, de tanto repetirlo, les llegó a interesar.

La prueba evidente del desinterés primero fueron los pocos elementos que quisieron introducir en el espacio, incluso niños como Miguel L, a quien corresponde el nº 1, o Jaime E. en el nº 11 chicos con una visión más analítica que se negaban a poner más elementos. En el caso de las niñas, los trabajos nºs 3, 5 y 6 (de Noelia, Isabel R. Blanca respectivamente), lo acogían mejor. Casi todos prefirieron el poema de Aleixandre, "El viento" (más abstracto), al de Alberti, perteneciente a su obra "Marinero en tierra", del que podían extraer elementos más concretos y sencillos, tal y como sucede en los trabajos nºs 7 y 8 (de Inés, y Hugo).

Todos los trabajos ocupan un amplio espacio, trabajándose Din A-3. Las composiciones, en general, son de pocos elementos, con figuras grandes y solas, nºs 1, 2, 3 (Miguel L., Ramón, Gabriel), habiendo también elementos sugerentes, como los brazos, nºs 5 y 6, o las composiciones variadas nºs 4, 8 y 11.

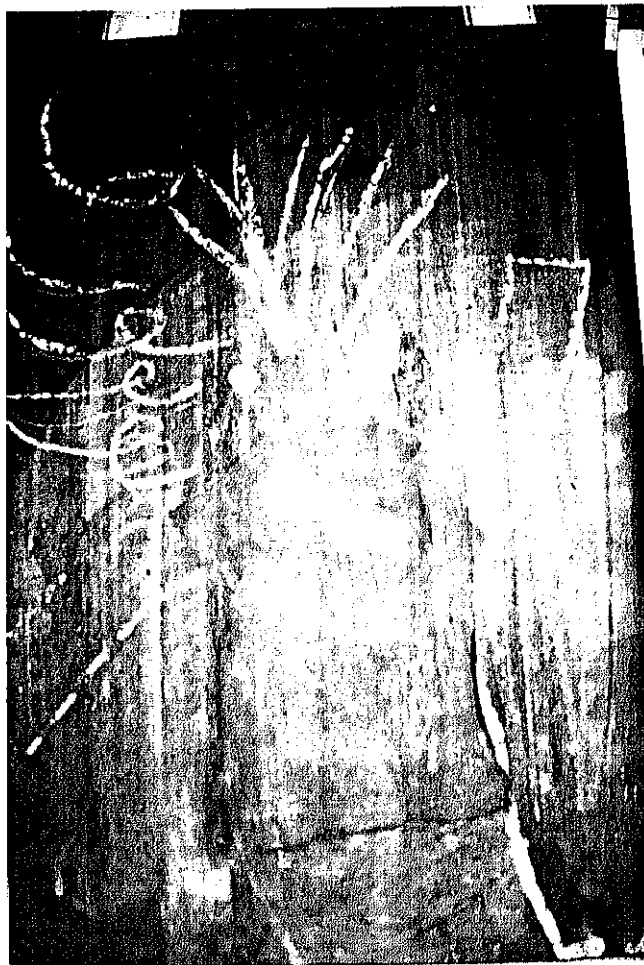
Las texturas aparecen en casi todos los ejercicios, pues es parte de la técnica utilizada, salvo en el nº 1, donde no se quiso introducir ni grafismos con cera virgen, ni al dar la aguada hacer matices y, aun con todo, en la figura se aprecian unas ciertas veladuras, que lo diferencian de la pintura directa a cera.

El color está plenamente utilizado por todos, con un cierto agrisamiento, ya que la veladura es introducida en gris y ofrece por tanto, una cierta igualdad a los trabajos, con lo cual no lo vamos a valorar como ha ocurrido en otros trabajos.

Pueden apreciarse unos cuantos trabajos originales los nºs 1, 4, 5 y 9.

No hay análisis de elementos, pues como se comentaba más arriba, el estímulo lo produjo el material y no la idea; por lo tanto, no había ningún interés en definir elementos y menos aun en estudiarlos.

Hay alguna influencia entre ellos, como por ejemplo ocurre entre los nºs 5 y 6, aunque los resultados sean distintos.



no 1



no 2



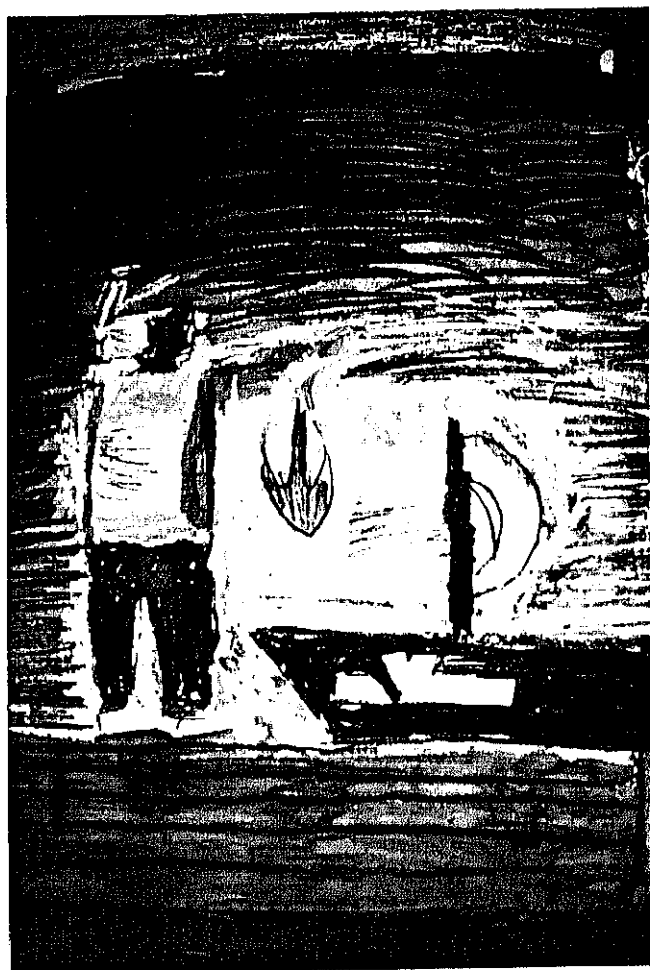
no 3



nº 4



nº 3



no 6



no 7

no 8

El contraste de los resultados de este ejercicio con los objetivos generales, queda plenamente manifestada, pues aquí el estímulo de partir de un poema para realizar una pintura (tema excesivamente utilizado) fue completamente fallido: no querían ni escucharlo, ni leerlo, todos los poemas resultaban *cursis*, aburridos, aunque se pretendió buscar algo no excesivamente narrativo, que no diera pie a algún ejercicio que lo tuviesen sabido y, por otra parte, los autores fuesen de reconocida valía. Aún así, resultó imposible.

Cuando se explicó la técnica mixta que se iba a utilizar, ceras y aguada, algo que nunca habían hecho, fue la única forma de motivarlos: se tranquilizaron y empezaron a escuchar; la lectura se iba repitiendo insistentemente, para que llegasen casi a su memorización, al tratarse de poemas cortos.

Podemos observar que no hay situaciones excesivamente descriptivas, existiendo en algún caso alguna influencia entre ellos. Lo que valoran ahí es el procedimiento utilizado: todos los grafismos y texturas que aparecen, después de dar una mano de aguada, son un factor sorpresa con el cual no contaban y que les gustó mucho, aparte de la inquietud y prisa que tenían en dar la aguada con la brocha, siendo importante para no caer en detalles innecesarios. Ha sido este ejercicio otra posibilidad para desarrollar la visión sincrética, y la autoexpresión, con la proyección personal en los personajes y situaciones.



5.12.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 12.*

Temas sugeridos en equipos. Murales: Murales de juego reglado. Murales de juego espontáneo. Murales organizados con un fin. Murales libres. Murales pintados en el muro.

Realizados por los Grupos A, B, C y D. (Cursos 84/85. 85/86. 86/87. 87/88).

Murales de juego reglado.

Tenemos cuatro murales de estas características, realizados sobre papel de embalaje continuo y pintados con ceras y tizas de colores; su tamaño aproximado es de un metro por uno y medio.

Al principio del capítulo se comentan las características de este ejercicio que en general, gusta bastante a los muchachos por la sorpresa de no saber lo que se está haciendo y por el proceso de juego que implica su propia realización, pero una vez hecho varios, ya no tienen interés para ellos.

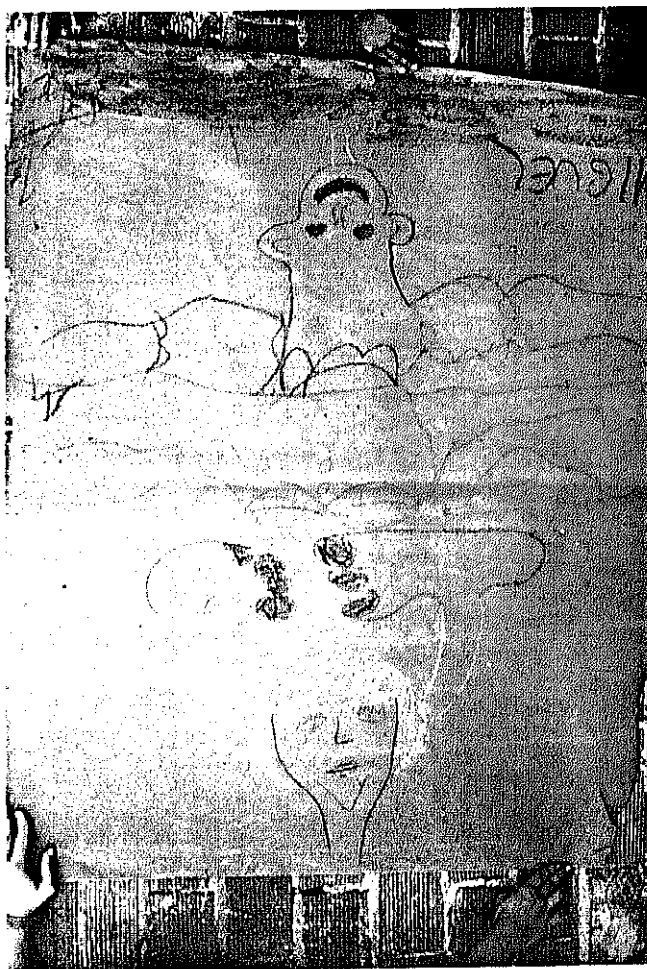
La ocupación del espacio es limitada, y se sitúa casi siempre la figura en el centro, partiendo, de forma imaginaria, de un eje de simetría nºs 1, 2 y 4, en tanto que el nº 3 ha saltado el orden de continuación y aparece una cara aislada.

Las texturas y el color no tienen importancia en este tipo de ejercicio, donde lo que realmente importa es el juego, la rapidez de ejecución y la sorpresa final de ver una figura monstruosa.

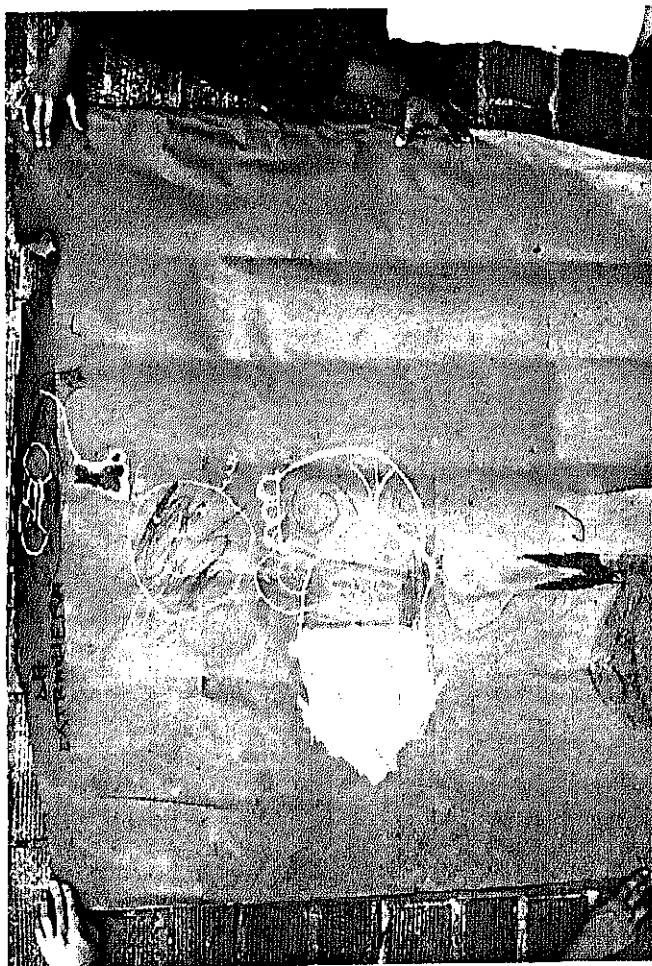
En cuanto a la originalidad, podríamos destacar los nºs 1 y 4, por ser los más completos, que por haber llegado al final ordenadamente y ser tan disparatada la figura, resultan originales y sorprendentes.

El análisis de elementos es la base del ejercicio, puesto que sin ello no se podría realizar la figura; ésta se ha de representar por fragmentos y, por lo tanto, se van analizando no sólo cada parte del cuerpo, sino además las ropas u otros complementos.

No se manifiestan influencias al ocurrir que cuando dibuja un niño los otros no lo ven, coincidiendo en elementos que se repiten aunque tratados de formas diferentes; así en el nº 2 se aprecia que la cara es un dibujo estereotipado, lo cual suele ocurrir cuando los niños, al dibujar deprisa, recurren a los patrones tipo, algunas veces personales, pero muchos otros como esquemas adquiridos.



nº 1



nº 2



nº 3



nº 4

El contraste entre las hipótesis planteadas y los resultados de este primer ejercicio de mural, nos lleva al siguiente análisis: una actividad lúdica llevada a cabo sin reglas es muy válida utilizarla en las actividades artísticas, por la afinidad que existe entre la expresión y la actitud de juego; ahora bien, cuando en el juego existen unas reglas definidas, habiendo un resultado similar en las diversas prácticas, aun siendo fruto de la casualidad, el trabajo final es casi siempre parecido, con lo que se convierte el juego en algo rutinario, que hace perder su interés.

Utilizado de una manera esporádica y en tiempos muy cortos se propicia la organización entre los muchachos, la actitud creativa y la diversión, por los resultados que se obtienen. Se puede utilizar para resaltar el análisis de formas en muchachos poco observadores, ya que en una situación no comprometida el niño puede sentirse más motivado.

Mural de juego espontáneo.

De este tipo de mural presentamos seis trabajos, realizados también en papel continuo blanco los n°s 1, 5 y 6, y los tres restantes, en papel de embalaje, empleando diversas técnicas: carboncillo, ceras, tizas y rotuladores, a veces mezclando varios procedimientos y en otras situaciones sólo uno.

Este tipo de murales gusta a los chicos mucho y resulta muy divertido, siendo en ocasiones problemático, ya que genera discusiones por la ocupación del espacio y siempre terminan muy embarullados, aunque este dato sea precisamente el más válido, al ser el trabajo totalmente libre y auténtico, con lo cual los resultados son reales.

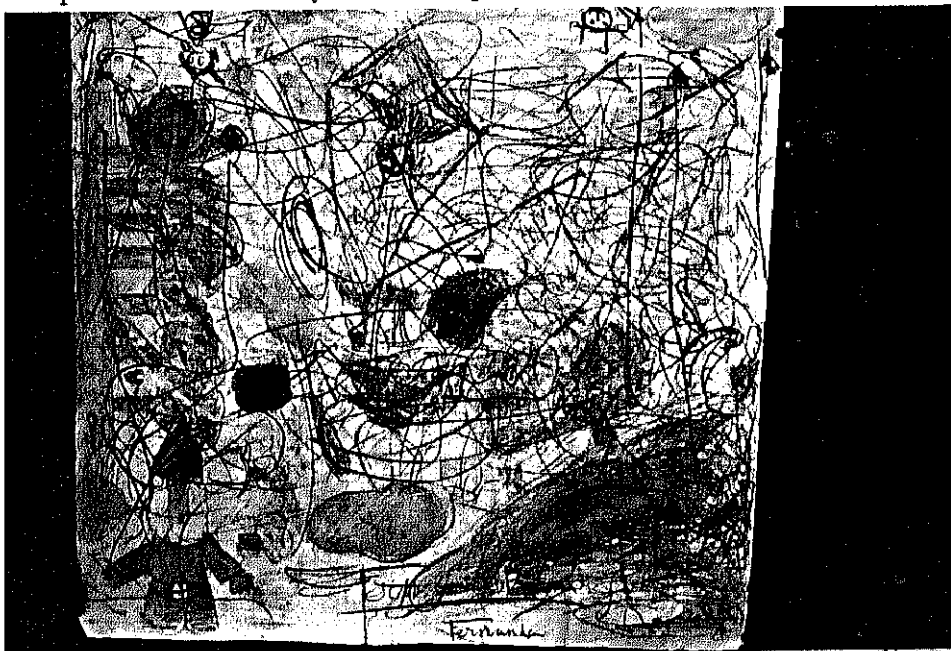
En esta ocasión la ocupación del espacio es total, siendo los murales giratorios, es decir, que se pueden ver desde todos los lados, salvo el n° 6 que tiene un sentido de composición diferente, más narrativo y creado más como un cómic que como mural.

Las texturas aparecen continuamente, siendo gestos nerviosos o grafismos que identifican elementos o los afirman, en los n°s 1, 2, 3, 4 y 5.

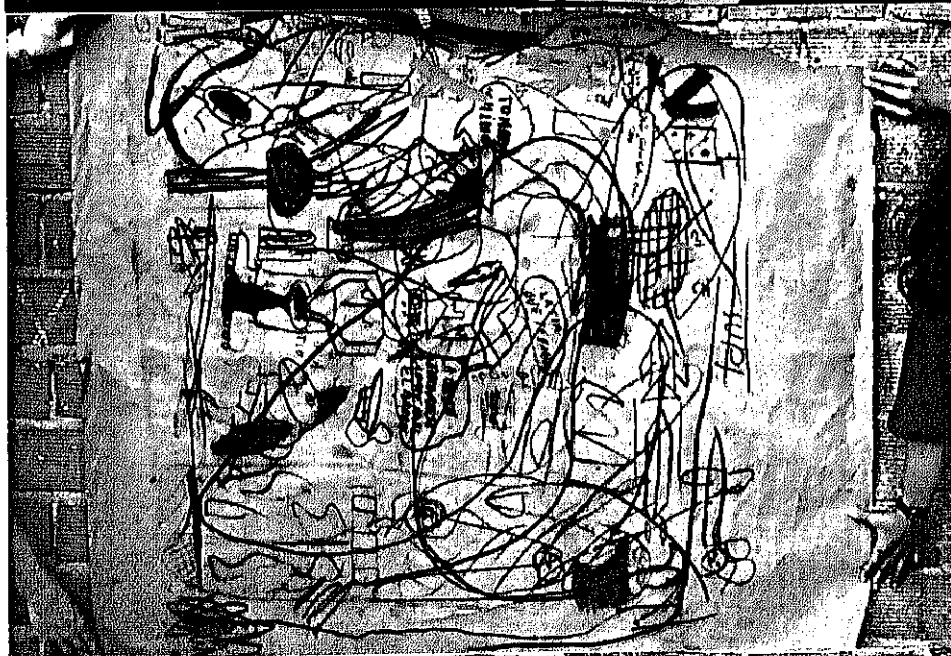
Los colores están utilizados ampliamente con carácter gráfico, apareciendo en el n° 1 y en el n° 5 con más viveza, aunque sin sentido pictórico, debido en parte al material utilizado.

La originalidad está presente en todos dada su autenticidad, destacando sobre el resto los n°s 2, 4 y 5.

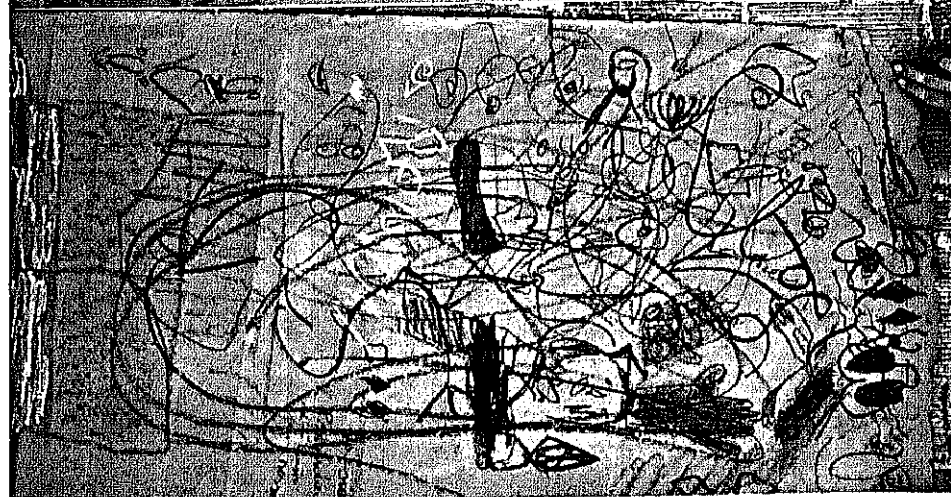
El tema del análisis de formas aquí no aparece así como tampoco influencias y estereotipos.



nº 1



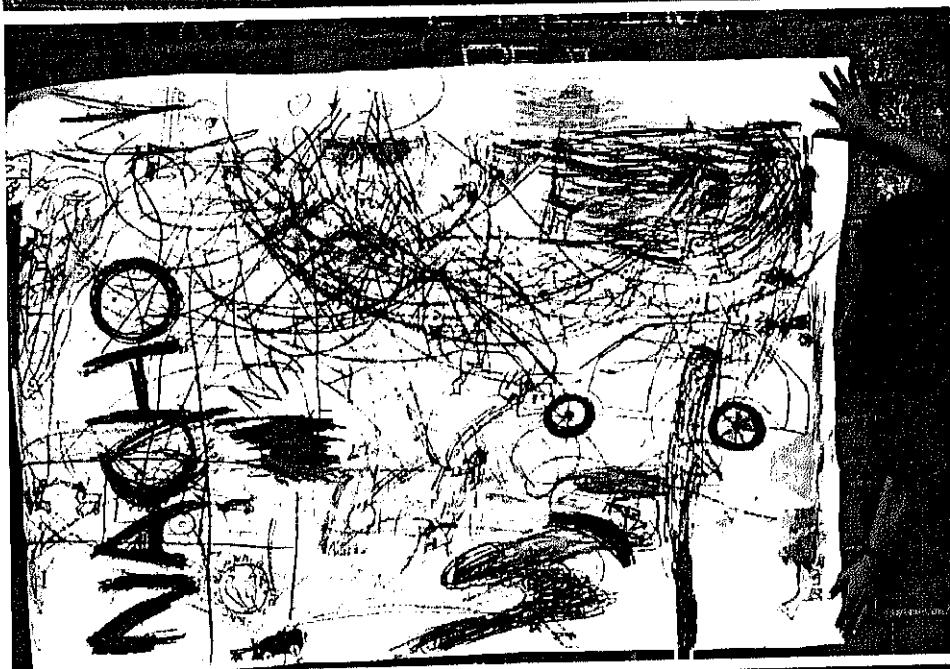
nº 2



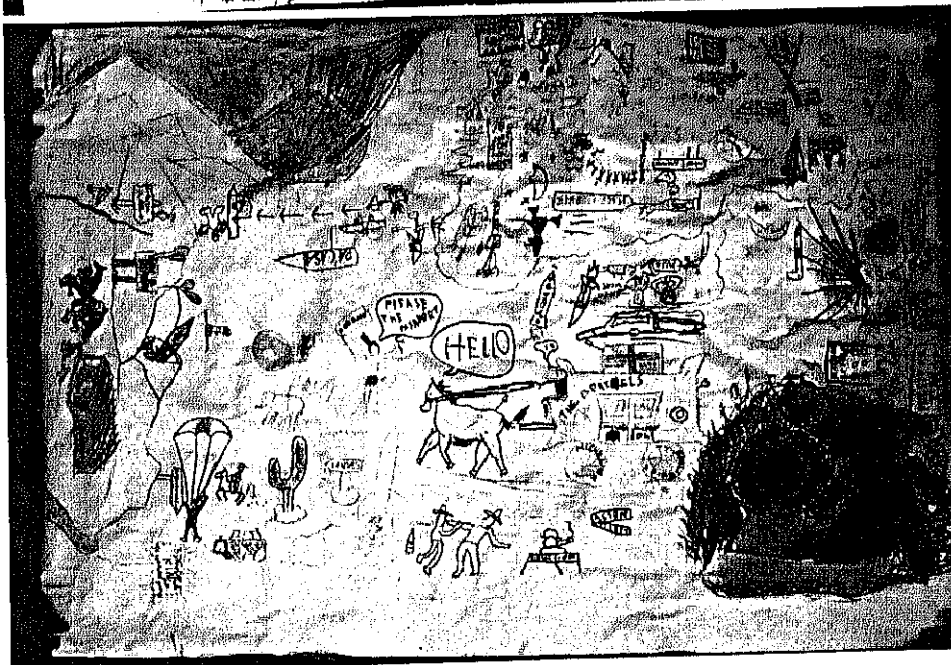
nº 3



no 4



no 5



no 6

En este ejercicio es diferente el estímulo, de una participación libre y espontánea, junto con la utilización de un material cualquiera, lo cual provoca una motivación elevada en los muchachos. Es una situación de autoexpresión, donde pueden salir lo mismo formas, dibujos o grafismos que palabras; es divertido, todos entran muy bien en el juego, y nos puede ser muy útil en momentos en que los chicos estén tensos o en situaciones cortas de tiempo.

Puede convertirse en un magnífico ejercicio de exploración espacial y táctil, como ocurre con los ejercicios nºs 2, 3 y 4. En otras ocasiones, dentro del grupo destaca alguien en particular, caso del nº 5, en donde la palabra importa mucho como señal de identidad. Todos estos trabajos se convierten en dibujos abstractos, aunque podamos observar estructuras diferentes, en función del grupo y de cómo ha ido derivando el mismo. En otras ocasiones, comienza como un mural más descriptivo y acaba convirtiéndose en otro juego más, donde todos participan dibujando.

Murales organizados con función.

El fin de estos murales era configurarse como telón de fondo de una dramatización que los chicos quisieron realizar con marionetas.

Se organizaron muy bien y apenas se tuvo que intervenir: unos dibujaban, otros pintaban y de esta forma resultaron estos dos murales, el señalado con el nº 1 inacabado y en cambio el otro el excesivamente terminado nº 2.

Todo el espacio está cubierto, partiendo las dos composiciones de unos elementos que quedan unidos entre sí por el fondo, el cual cobra tanta importancia como los objetos colocados sobre el mismo.

Las texturas aparecen fundamentalmente en el nº 2, con ese carácter de piedra que se quiere dar a la pared, realizando un esfuerzo de *muecas* y líneas para conseguirlo; aquí, a diferencia de otros

casos e incluso de los murales anteriores, el interés de la textura está en función de la apariencia y la necesidad de representación naturalista.

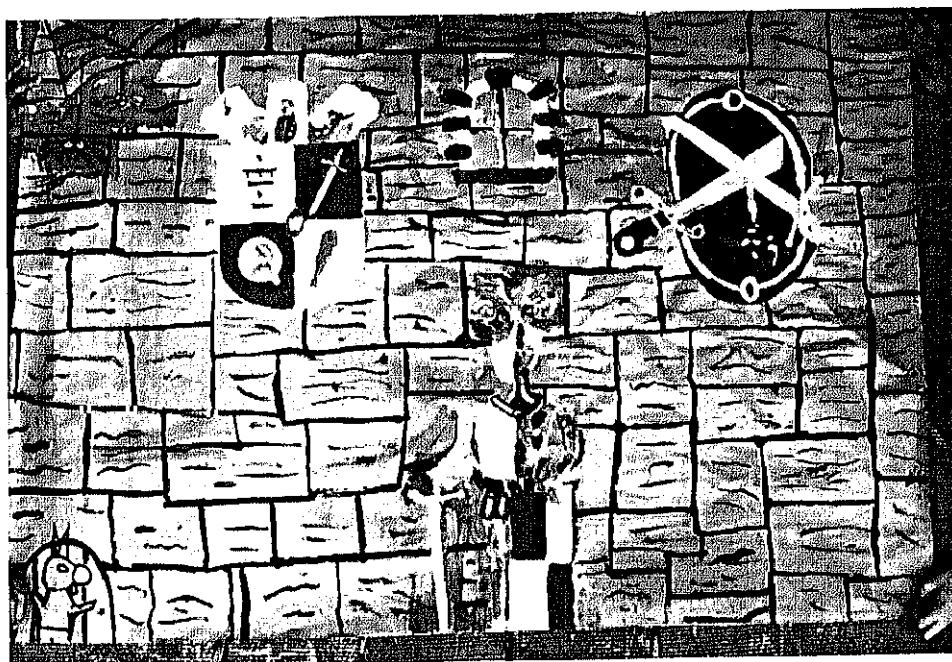
La originalidad apenas aparece, y hay excesivas influencias externas y una concepción muy hermética.

El análisis de formas aparece en los dos murales, con el jarro del nº 1, y los escudos y panoplias del nº 2.

Las influencias externas están claras, como ya comentábamos anteriormente: el mundo del cómic o cualquier otra imagen estereotipada del tema que aquí presentan.



nº 1



nº 2

Aquí la motivación ha tenido su origen en todo el proceso del trabajo: construcción de una historia, las marionetas realizadas y, después los murales que sirven como fondo de escenario.

Son unas pinturas relacionadas con la historia y, por tanto, bastante descriptivas, realizadas únicamente por dos chicos, y eso hace que exista un mayor orden. El tema y la forma de hacer son bastante estereotipados, y no hay rasgos de expresión personal, existiendo una búsqueda de textura para dar una mayor apariencia real, utilizándose también los colores con ese criterio. En general, este ejercicio no se ajusta a las hipótesis planteadas.

Mural organizado con función libre.

Este tipo de murales surgen de una manera espontánea, dentro de algún grupo reducido de muchachos a quienes se ofrece una función concreta, que no comentan. Son tres los que presentamos, iniciados por: Jaime E. autor de los nºs 1 y 3, donde pueden apreciarse elementos habituales de este niño; Miguel L. es quien realiza el nº 2. Están pintados con gouache sobre papel continuo, y su tamaño viene a ser de un metro cuadrado.

El espacio está ocupado de forma total, teniendo cada uno diferentes disposición y tema.

Se aprecian texturas de carácter gráfico, como otro elemento más a tener en cuenta en la composición y también por las características del material y los pinceles utilizados.

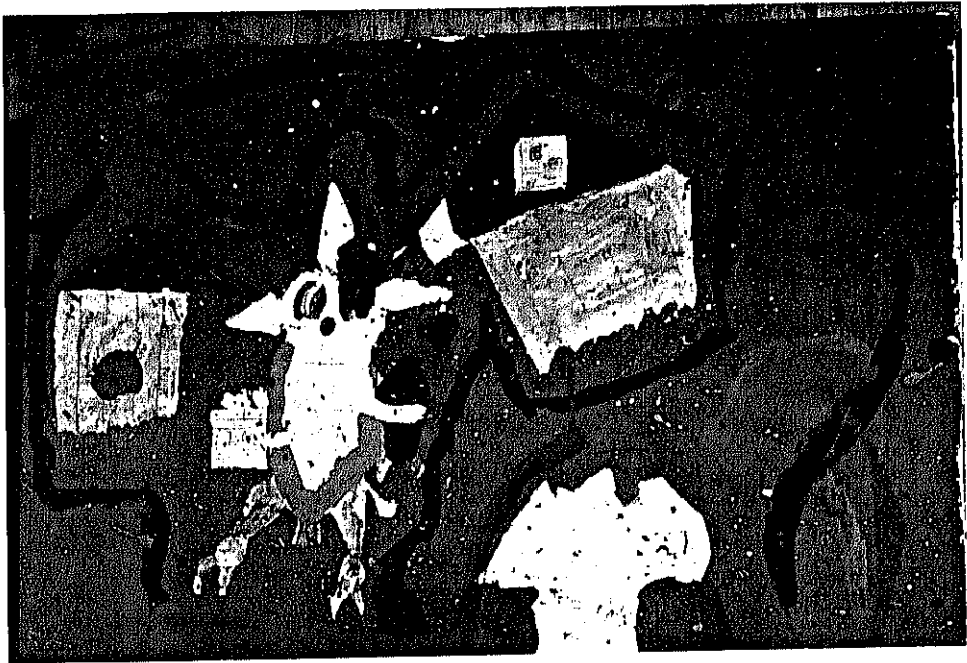
El color está utilizado plena y libremente, incluyendo matices, especialmente en los nºs 2 y 3.

Los tres temas son totalmente originales, si bien en el nº 1 podemos claramente ver la figura que aparece en otros trabajos del mismo niño, siendo el tema del nº 2 una composición abstracta y en el nº 3 hay una composición en donde se combinan los elementos de la naturaleza con los fantásticos; estos elementos de carácter más

descriptivo, pudieran guardar alguna relación con otros trabajos, e incluso, alguna influencia externa.

A pesar de que hay elementos descritos por el carácter del material, sin embargo no hay un análisis de ellos.

En cuanto a las influencias, y como ya se ha comentado anteriormente, puede haberlas aunque de una forma bastante indirecta.



nº 1



nº 2



nº 3

Estos murales están realizados por un grupo menor de niños, dos o tres máximo, existiendo una composición que domina; por tanto, ha habido un acuerdo entre ellos, a diferencia de los murales de juego espontáneo. El estímulo ofrecido es el material junto con el tamaño del papel, la libre ejecución y planteamiento. Los muchachos están identificados con lo que realizan, tanto por las formas, como por las texturas, y los colores. La actividad entra dentro de lo lúdico y exige un esfuerzo de realización, con lo cual se desarrollan las capacidades de sentido espacial, la idea y la manipulación.

Mural organizado pintado sobre el muro.

Son tres los murales que pintaron los niños, en dos sesiones diferentes y dos grupos distintos.

Dada la altura que tenía el muro, y al no disponer de andamiaje, aparte de los problemas que se podrían haber ocasionado, los niños dispusieron el espacio a modo de gran zócalo para que les

permitiese trabajar cómodamente. La pintura era acrílica de tipo industrial, y no se aplicó ninguna preparación al muro; es más, se utilizó el amarillo como color de base, y se trabajó con blanco, negro y azul.

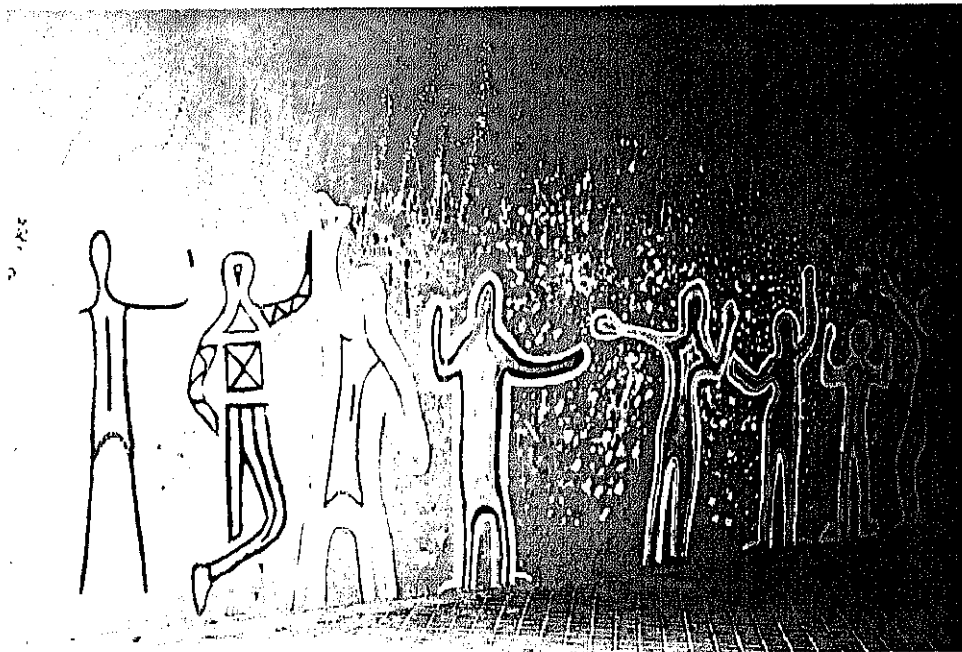
El propio trabajo eran texturas gráficas, a realizar dentro y fuera de las figuras.

El color está planteado como medio gráfico y con carácter plano, recordando a los murales medievales.

Son unos murales totalmente originales, realizando los niños su propia silueta y el acabado posterior.

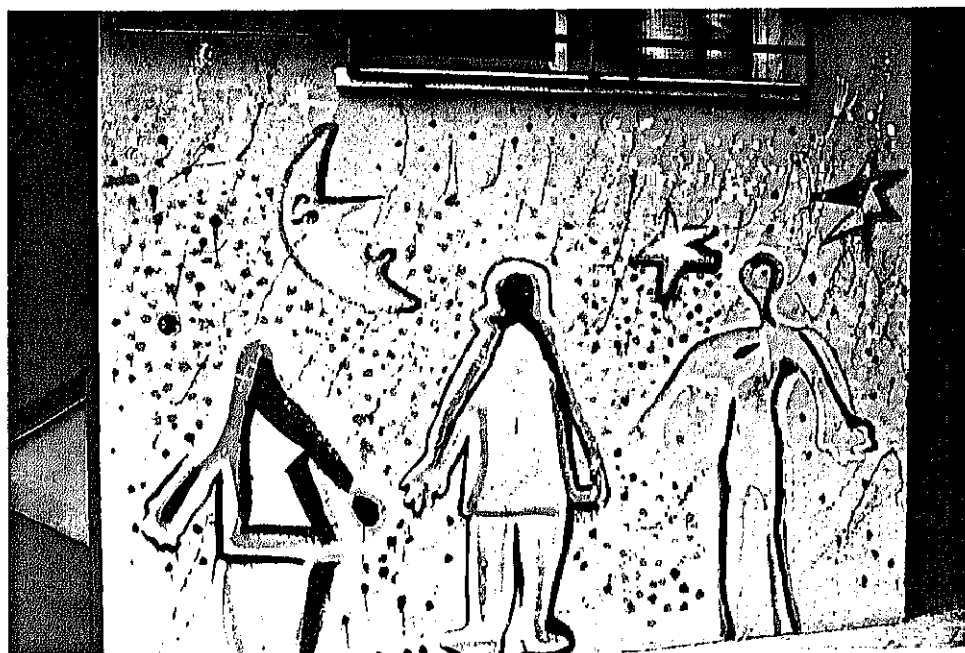
No ha habido análisis de elementos, ya que el propio ejercicio no se prestaba a ello, así como tampoco el material.

En cuanto a influencias y estereotipos no han existido al plantearse el ejercicio con un criterio de unidad, sin que hubiese margen para ello.





nº 2



nº 3

De todos los ejercicios de mural, y una vez establecido el contraste, es el que más se acerca a los objetivos que hemos planteado.

En un principio, dada la adecuación del soporte, puesto que realmente el mural tiene que utilizar como soporte el muro, lo demás son imitaciones, resulta esta apreciación clasificadora también en el muchacho, pues ya parte con ese estímulo, al cual añadimos los materiales ya conocidos, caso de la pintura acrílica, pero empleada en mayores cantidades, al tener que mezclar en botes grandes, las brochas,

etc., ofrece un aliciente que en los otros tipos de mural no se encuentra. También ha servido para tener una disciplina y organización en su desarrollo, puesto que la pintura era directa y no admitía retoques. La actividad, además, ha resultado tener una gran carga lúdica en su desarrollo, ya que se silueteaban unos a otros, para después cada uno introducir dentro lo que quisiera, aportando también una gran carga de expresión personal y de idea. Las percepciones se han desarrollado, debido al cambio de tamaños, a la diferencia de texturas de la superficie y a la adecuación de sus propios cuerpos a todo ello.

Para lograr una mayor unidad solamente hemos utilizado tres colores, más el del fondo (amarillo); de esta forma se obtiene una continuidad y no existen diferencias, aunque haya tratamientos distintos, junto a las salpicaduras del final, que ayudaron a conseguir esa unidad.

5.13.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 13.*

Tema sugerido en equipo: Televisión (Cine. King Kong).

Realizado por el Grupo B. (Curso 85/86).

Estos siete trabajos correspondientes al ejercicio arriba citado no son un ejemplo de terminación y cuidado, pero sí válidos como proceso de trabajo, estímulo que se ha utilizado y entusiasmo en la realización.

El soporte es papel continuo blanco tamaño de un metro cuadrado, aproximadamente; también se ha utilizado papel de tamaño más pequeño para realizar dibujos que luego se han ido incorporando, junto con papel impreso de periódico y tinta china.

Los espacios se han ido agrupando de la misma forma que se compone un periódico: documentos gráficos con textos, (de ahí que para su identificación demos el nombre de página a cada dibujo). Los niños iban incorporando sus propios textos (páginas nºs 1 y 4) y otras veces incorporaban texto impreso, que no tenía nada que ver con el tema (páginas nºs 2, 3, 5, 6 y 7). En cambio, en estas últimas la documentación gráfica es de mayor tamaño, tipo portada, e incluso incorporan los titulares, también más grandes.

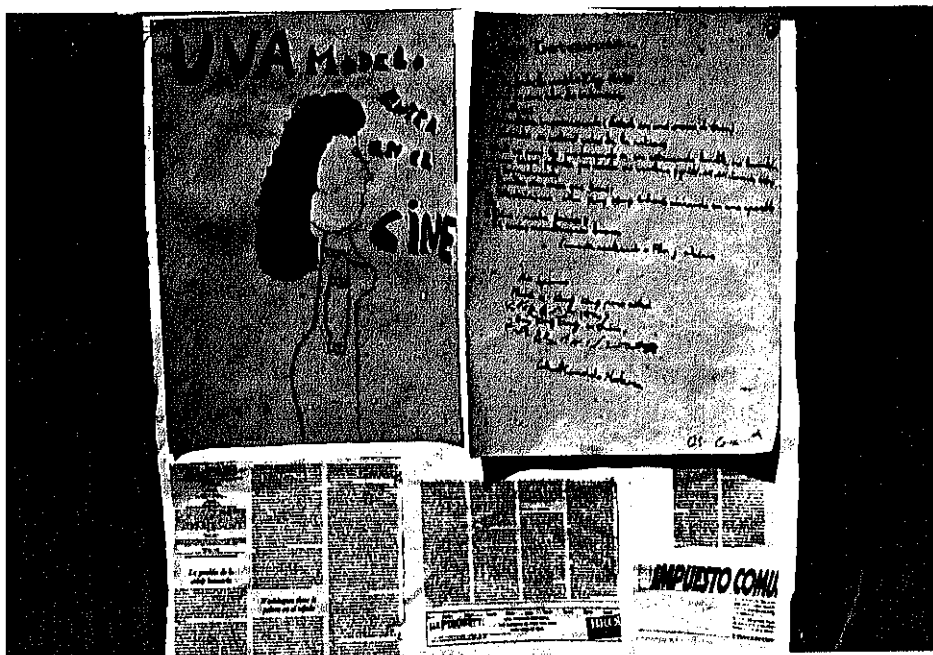
La textura en este caso la compone el propio papel impreso, que no tiene carácter de narración o de aporte identificativo con el tema a tratar, pero sí llena el espacio con una textura gráfica (en este caso formada por letras), que se conjuga muy bien con el trabajo.

El color no se utiliza en este ejercicio.

La originalidad se contempla en todos los trabajos resultantes y en la propia concepción del tema.

En la página nº 4 podemos observar un análisis realizado en las figuras representadas, siendo casi el único, puesto que hay un intento en lo referente a los rascacielos y alguna otra figura, pero el propio entusiasmo del grupo y la rapidez de ejecución, no creaban un clima adecuado para ese reposo reflexivo.

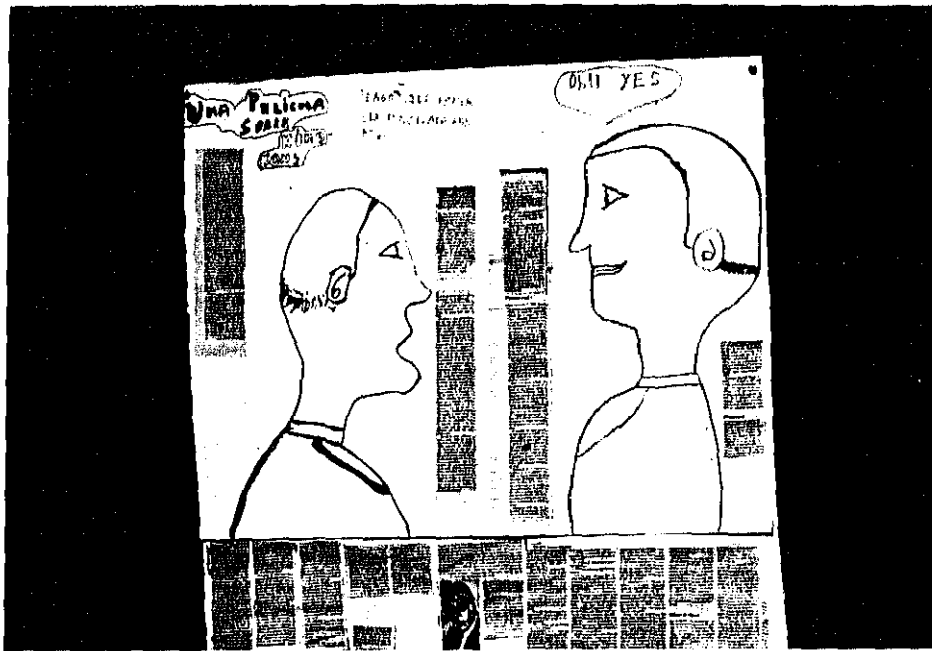
En cuanto a posibles influencias, no han aparecido, ya que incluso al personaje principal lo han representado de formas muy diferentes.



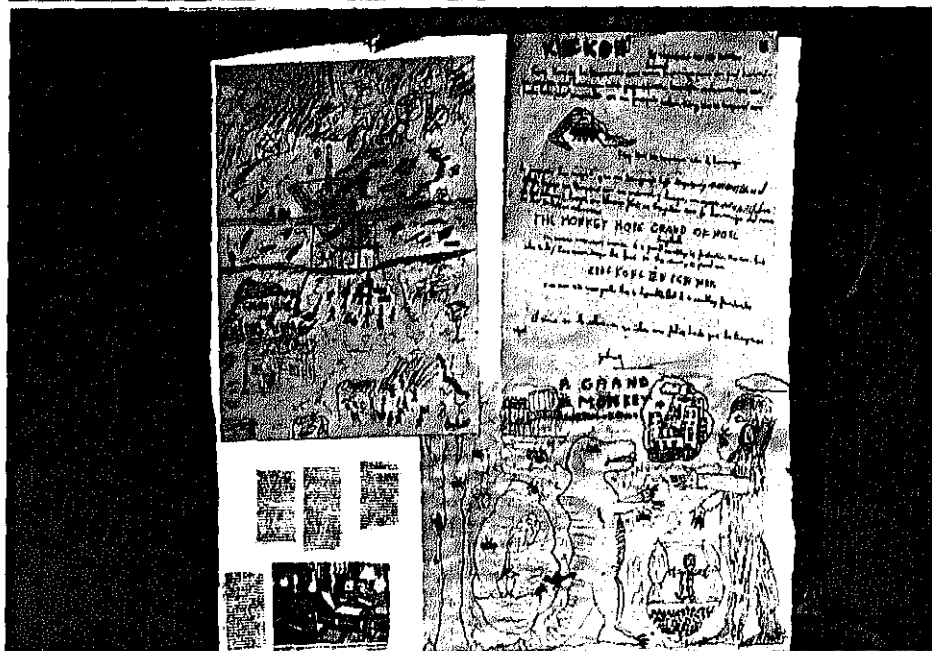
Pág. 1



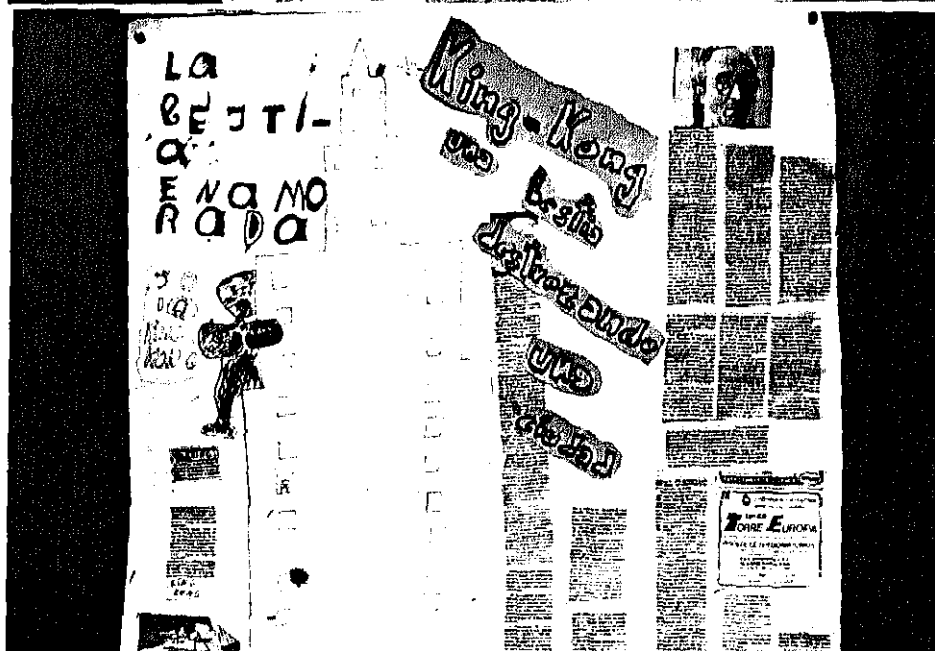
Pág. 2



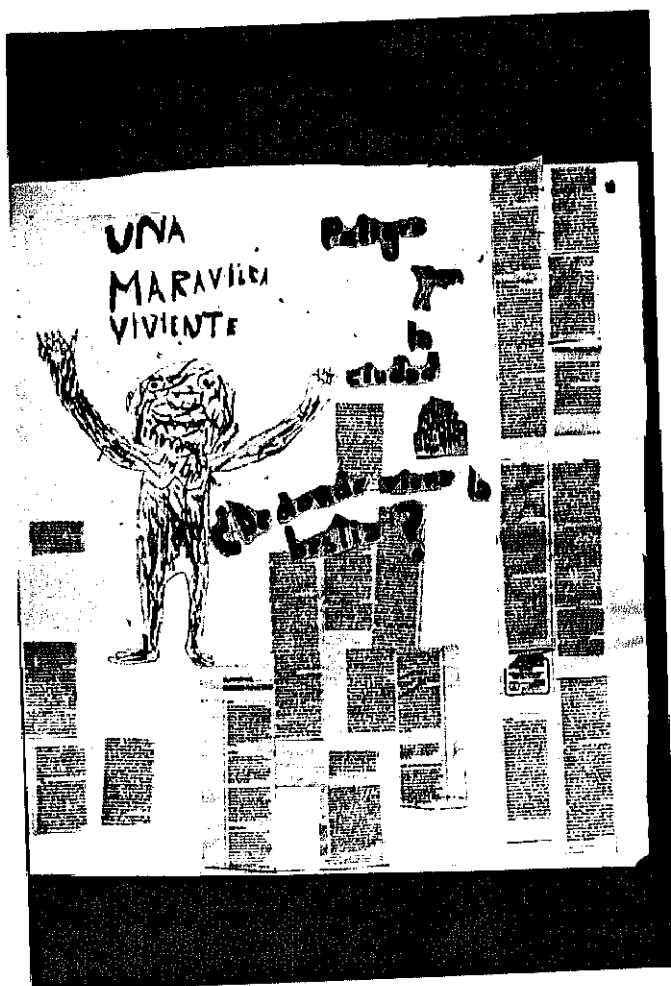
Pág. 3



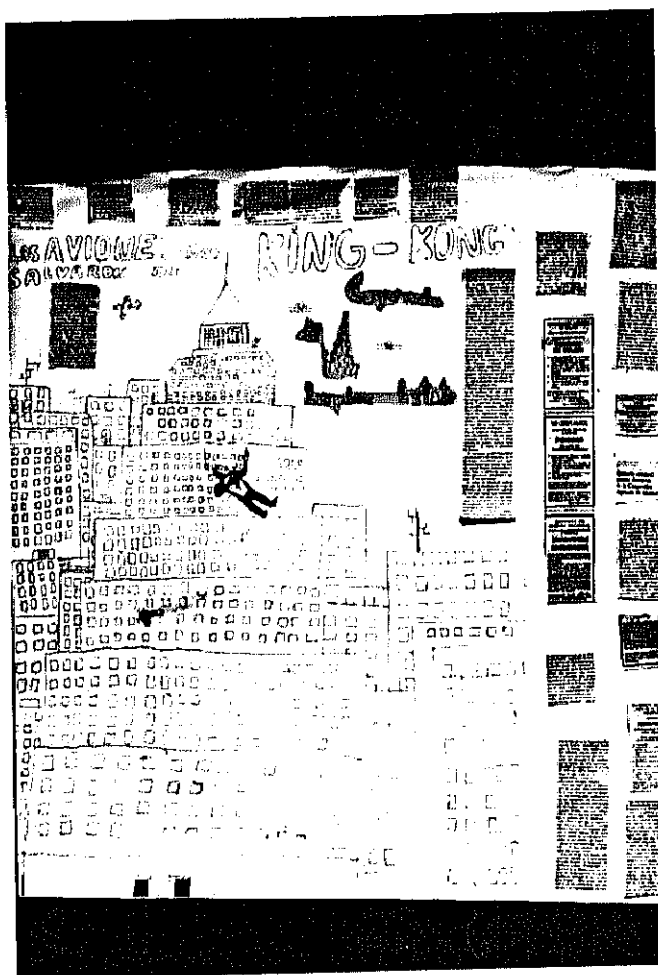
Pág. 4



Pág. 5



Pág. 6



Pág. 7



La motivación ha aparecido en este caso, no a través de los materiales que ya eran conocidos y acabaron en una técnica mixta de collage y tinta, sino mediante el planteamiento del trabajo y el proceso del mismo.

El estímulo utilizado fue un programa de televisión, más en concreto, se propuso a todo el grupo que siguiesen la película "King Kong", proyectada en dicho medio. Días después se realizaba el ejercicio, ya había pasado un tiempo y para conseguir despertar su interés y la frescura en sus expresiones, se planteó como un recreamiento de la propia película en el Taller, asumiendo los muchachos actuar como periodistas.

La organización surgió de forma instantánea y natural; se identificaron rápidamente con los papeles asignados y comenzaron a trabajar con gran entusiasmo. Puesto que se había planteado el trabajo como el de un periódico, no era necesario una técnica compleja, sino lo mínimo para que se tuviera una unidad y el control no se perdiera, ya que las hojas de trabajo eran bastante grandes y necesitábamos bastante espacio.

La necesidad de sintetizar la película en varias imágenes obligó a un esfuerzo mental bien desarrollado a través de la información escrita que ofrecían, así como el apoyo de las imágenes. Hubo dibujos más analíticos que acompañaban, ofreciendo con ello una información más exhaustiva, (página nº 4).

La identificación apareció en la visión que daba cada uno de la historia, tenemos en la página nº 5, que aunque con errores, al hacerlo directamente el niño con tinta, la frase "La bestia enamorada", como titular de página, está dotada de una gran ternura y en donde se ve al gran gorila con una nifita muy pequeña en sus manos. A los niños que realizaban la página nº 7, con grandes rascacielos, se les sugirió que para realizar tanta ventana como tenían que hacer, utilizasen una plantilla, pero estaban tan entusiasmados que no les importaba el trabajo a realizar, habiendo una auténtica compenetración con el planteamiento ofrecido.

No hay duda de haber planteado un juego en donde la expresión plástica era elemento importante, una situación en que se

fomentaba la idea, el pensamiento, y que obligaba a realizar una síntesis y, a la vez, a aportar una serie de detalles significativos, que junto con las implicaciones de cada uno en la historia, nos lleva a la conclusión de haber trabajado con un sentimiento sincrético, en grupo, observando las grandes posibilidades de esta forma de observar las cosas y el estímulo que supone para estos muchachos realizarlo con tal criterio.

Podemos también observar, cómo la implicación que se les ha ofrecido hacia el mundo periodístico, hace que la historia, sea captada bajo el plano de la noticia, en donde no se acusan los caracteres violentos, hecho que nos hace pensar en todas las posibilidades que tiene el educador a la hora de abordar un tema.

5.14.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 14.*

Tema sugerido en equipo. Ilustración rápida.

Realizada por el Grupo B. (Curso 85/86).

Este ejercicio se realizó sobre una tira de papel de medio metro por tres metros, aproximadamente, de color blanco, y pintado con ceras, el cual se ha ido fotografiando por partes. Anteriormente se explica el proceso, los niños iban pasando en fila para incorporar las ilustraciones, a la vez que se iba leyendo el texto, y todo ello de una forma rápida, sucediéndose sin interrupción.

Así es como queremos presentar este ejercicio, como un solo trabajo desarrollado por todo el equipo del grupo B, aunque para un mejor análisis, dividamos el ejercicio en seis trabajos, tantos como fotografías presentamos, aunque haya elementos que se repitan dentro de cada trabajo.

Por tanto, la ocupación del espacio es total e incluso al final quedan constreñidos los personajes por la estrechez del espacio.

Las texturas aparecen fundamentalmente en dos zonas, que se pueden apreciar en las fotografías nºs 3 y 4, correspondientes exactamente estas zonas a dos niños, Miguel L. y Jaime E., que son muy sensibles a la percepción táctil.

El color está utilizado amplia y libremente, con la técnica característica de las ceras: la superposición.

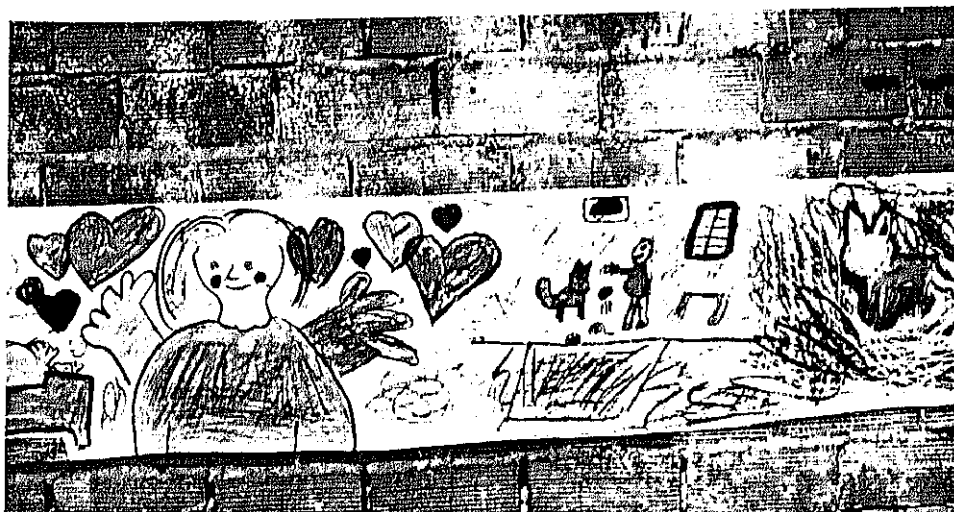
El ejercicio se realizaba directamente con los colores, sin hacer pruebas previas ni dibujos anteriores, lo cual hace que el trabajo sea más original y directo, surgiendo esquemas que creíamos perdidos, obligados por la rapidez y por ello no hay cabida al análisis de las formas.

Observamos al comienzo los símbolos "de amor", estereotipados con corazones, tratados de una forma sencilla e ingenua, y que pertenecen a una niña, Sara, así como la imagen cuidada del gato, todo

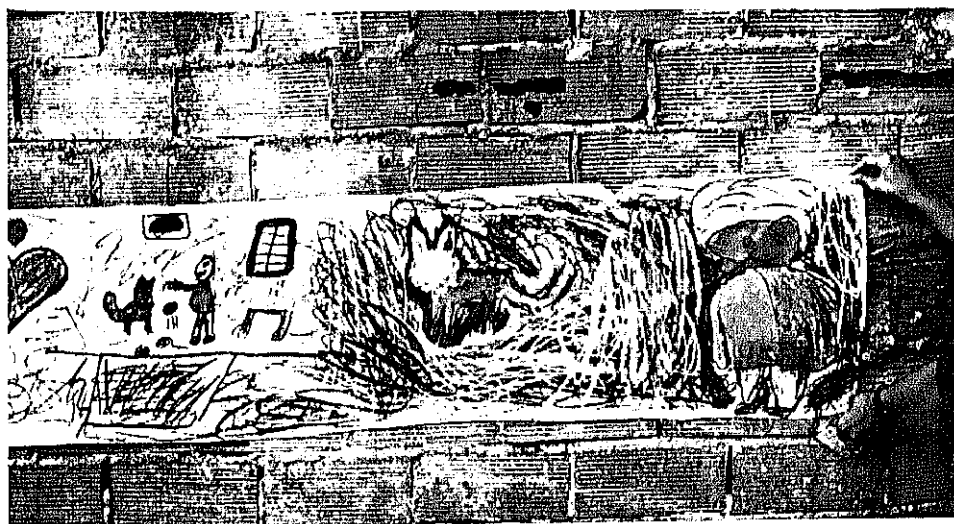
adornado, donde se pueden notar influencias, pero que tiene un tratamiento tan fresco que hace que el trabajo no pierda su interés y originalidad.



nº 1



nº 2



nº 3



no 4



no 5



no 6

Las diferencias que encontramos entre esta ilustración y la del poema (plantada en otro momento), vienen dadas al haberse desarrollado en este caso como un juego de participación, junto con la utilización de una historia muy simple y divertida, creando en el proceso una actividad dinámica, y siendo unos estímulos diferentes, ha hecho que aquí no haya sido tan directo el uso del material.

Como se comentaba al principio del capítulo, la rapidez de ejecución casi obliga a la utilización de esquemas simbólicos; hay una recuperación de formas perdidas en muchos de los casos, que nos hace pensar si la descripción de elementos se ve frenada en la fase del esquema o dibujo simbólico, ya que en la ejecución rápida es lo primero que aparece. Este tipo de ejercicio, puesto en práctica entre alumnos de tercer curso Magisterio, de la especialidad de Preescolar, se observa que ocurre otro tanto.

En las fotografías nºs 3 y 4 observamos unos gatos de perfil, superado el esquema más primario del gato de frente, representado por dos círculos, algo que ocurre también en la nº 3. La figura de la señora no es tan elemental como aparece en la nº 1, puesto que estas representaciones se deben a muchachos que tienen una mayor capacidad de observación y no han caído tan fácilmente en la esquematización, como son Miguel L. y Jaime E.

Esta observación nos conduce a que personas con una mayor capacidad de retención de imágenes, tienen una mayor repertorio iconográfico, si además han desarrollado esa capacidad de "imaginar", produciendo ejercicios de todo tipo.

La visión sincrética no es la recuperación de imágenes de esquemas perdidos, sino la adecuación de ese tipo de entendimiento de las cosas al momento en que se vive. En este ejercicio, de una manera global, podríamos incluirlo en esa forma de ver o entender los objetos, ya que se ha realizado una visión global de la historia, se han buscado elementos que fueran significativos y en todo ese repertorio ha habido un aporte de autoexpresión e identificación con lo que se narraba. La rapidez de ejecución no permite estudiar más detenidamente las formas, y obliga a que todos intervengan sin preocupaciones de saber o no representar. En donde ha habido una mayor carga afectiva indudablemente

es en todos los rasgos ricos de color y texturas que aparecen en zonas, en donde no se podían incluir más elementos, por falta de espacio en la historia y en la realidad, pero que se han continuado pintando con gran entusiasmo, como una necesidad de incluir todo ello en la ilustración, tal y como ocurre en las fotografías n°s 3 y 4.

5.15.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 15.*

Trabajos funcionales: Máscaras. Marionetas. Pinturas sobre tela. Tarjetas Navideñas.

Realizados por los Grupos A, B, C y D. (Cursos 84/85. 85/86. 86/87. 87/88).

Máscaras.

Hemos fotografiado seis máscaras grandes de caja, y dos de antifaz. En este tipo de trabajos podemos observar la igualdad en los resultados del trabajo, algo perfectamente normal, puesto que partimos de materiales muy semejantes y propuestas parecidas.

En este ejercicio hay una amplitud en cuanto a la ocupación de espacio, aunque con respecto al volumen son poco atrevidos, ya que siguen pensando en la máscara como concepto de antifaz, o sea, como objeto plano, por lo que vamos a tratar el espacio de forma bidimensional. Casi todos los niños prefieren realizar las máscaras muy grandes, que ocupen mucho sitio y que se puedan ver bien, salvo las propuestas de antifaz nºs 5 y 6 que tenían interés precisamente por todo lo contrario.

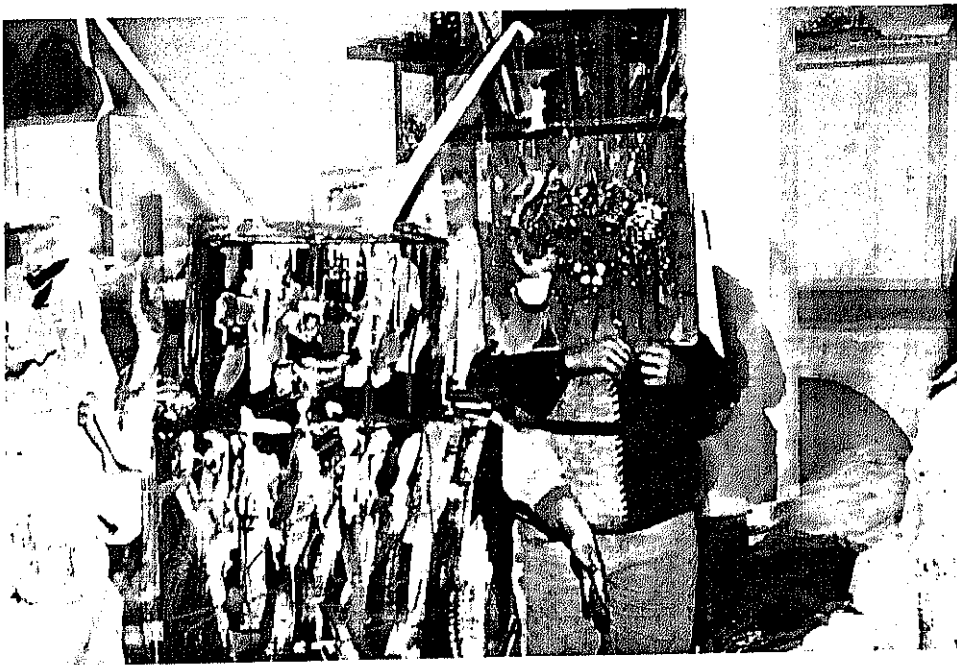
Las texturas que puedan aparecer se deben más al carácter que quieren dar al personaje que al estímulo plástico, aunque siempre está en función del material empleado, algo que podemos ver en la fotografía nº 1, a la izquierda, toda una máscara cubierta de tiras de papel con un fin estético y a su lado otra pintada con gouache, en donde se da un recreamiento de la materia y donde aparecen texturas. En cambio, en la fotografía nº 3 las texturas gráficas que aparecen tienen que ver más con la descripción del personaje elegido.

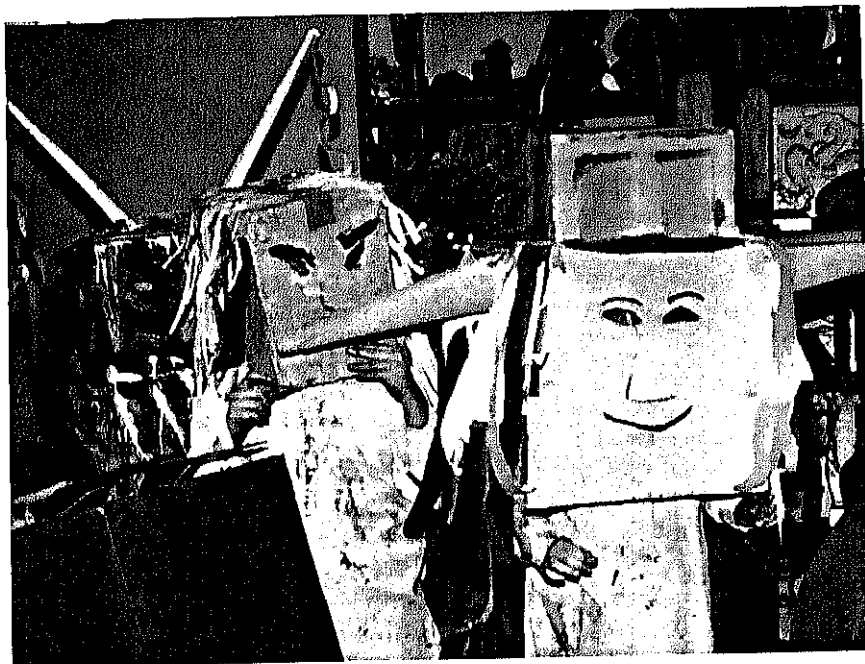
El color está utilizado, en general, como recubrimiento, pero en las máscaras nºs 5 y 6 pintadas con ceras, hay un juego de matices y texturas, como ocurre también con la máscara de la derecha, de la fotografía nº 1.

La originalidad está en todo el trabajo de los niños, pero como decíamos anteriormente, se influyen entre ellos mismos bastante; sirva como ejemplo, la máscara de la fotografía nº 3, de realización original aunque la idea no lo sea, por lo cual no podemos considerarla como tal; por contra las nºs 1 y 5, creemos puedan tener ese calificativo.

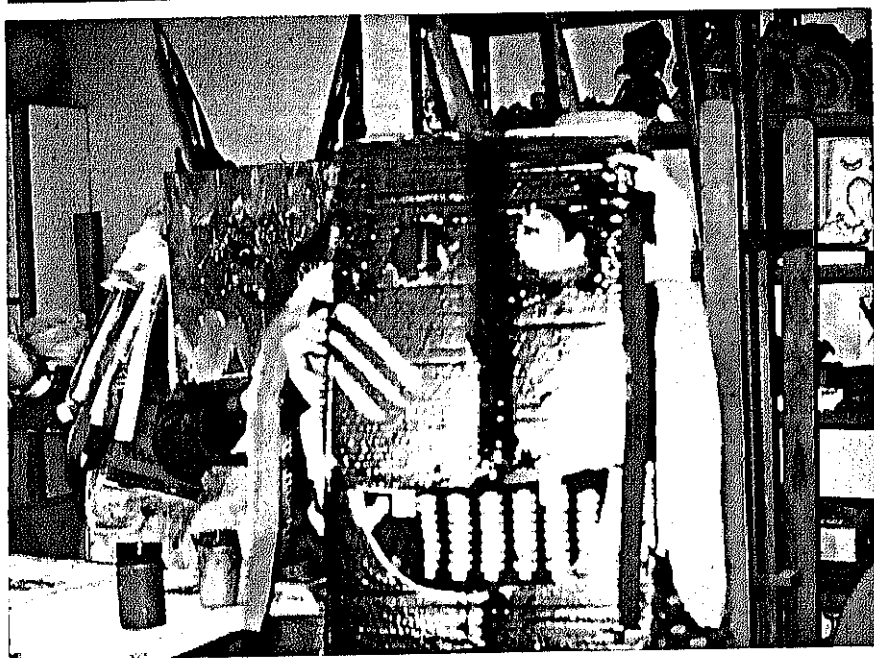
Este ejercicio no es la ocasión de establecer un criterio analítico.

Y respecto de las influencias ya hemos comentado que sí aparecen entre los niños si bien hay pocas externas.

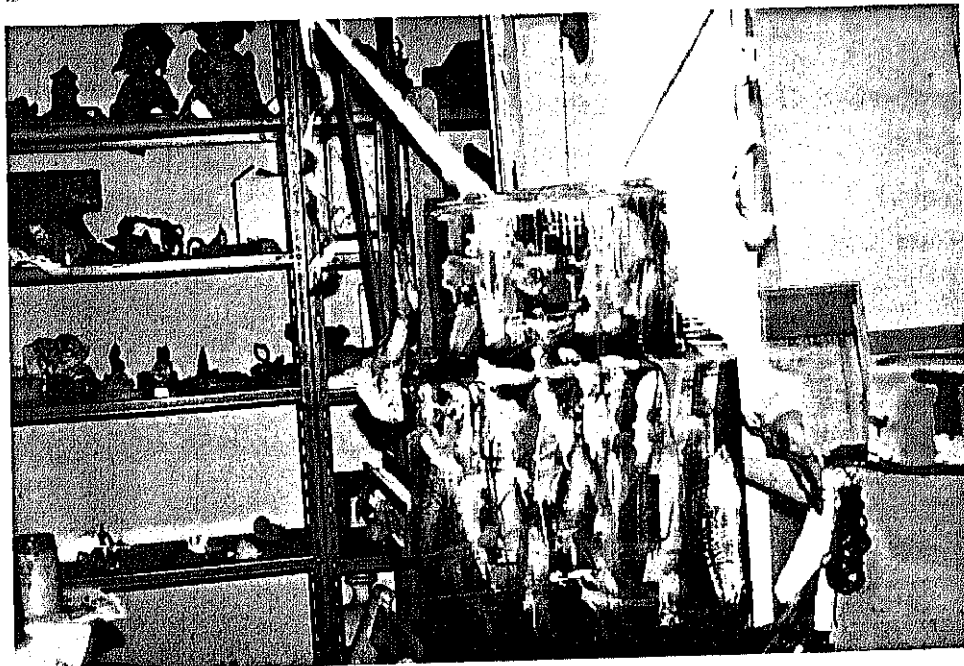




no 2



no 3



no 4



nº 5



nº 6

En todo este repertorio de posibilidades funcionales con que han tenido la oportunidad de trabajar estos niños, y realizando el contraste con la hipótesis planteada, podemos observar de todo ello que el auténtico y fundamental estímulo han sido los materiales tan diversos utilizados.

Es muy importante para el muchacho hacer "objetos", algo que ya hemos visto con la arcilla, pero en este caso el proceso de trabajo y las técnicas que ha conocido les resultaba más motivador, junto

con las dificultades encontradas en algunos momentos, y que han tenido que superar, han sido otro de los estímulos, y así lo podremos ir analizando sobre los ejercicios planteados.

En el trabajo concreto de las máscaras, que hubiera podido ser otro más, puesto que en sus escuelas algunos ya lo habían hecho, a no ser por el tamaño empleado, las cajas, las pinturas acrílicas, etc., lo elementos sin los cuales no les hubiera interesado lo más mínimo. Tenemos unos ejemplos de máscaras más simples, fotografías 5 y 6, realizadas por niños que ya tenían hecha su gran máscara, y cuya única novedad era el no realizar algo convencional y utilizar las ceras de forma libre, sin tener que atenerse a una realidad determinada. Fueron realizadas únicamente por dos niños.

Ha habido una participación expresiva importante, ya que se presta el tema a utilizar imágenes fantásticas, en donde se pueden implicar bastantes intereses personales.

En general, estas máscaras, no han sido utilizadas para disfrazarse en carnaval (entre otras razones, porque los padres no les han consentido salir así a la calle), a pesar de lo cual y sabiéndolo, las han realizado con gran entusiasmo.

Marionetas.

Presentamos dos tipos de marionetas diferentes: en la fotografía nº 1, figuran aquéllas que son cabezas montadas sobre un palo y que se trabajan moviendo el palo detrás de una cortina o similar, viéndose de esta clase cuatro acabadas y dos en proceso de preparación, para que así pueda observarse completo el ejercicio; respecto de la marioneta de guante presentamos las cabezas de dos de ellas, puesto que no se completaron, tal y como se comenta al comienzo del capítulo.

Al ser un trabajo de volumen podemos decir que tienen todas ellas concepto de bulto.

Las texturas aparecen debidas a la característica del material utilizado, más en las cuatro de palo que en las otras dos, al

igual que ocurre con el color, que tiene más fuerza expresiva en las primeras.

En cuanto a la originalidad, tienen mucha más las cuatro de palo, si bien la figura de "Drácula" tiene un perfil simplificado bien resuelto y con gracia.

En este ejercicio no cabe la observación analítica, y en cuanto a las influencias, la cabeza de "Drácula" está inspirada en otra marioneta de la televisión (Barrio Sésamo), y de las marionetas de palo, también la figura de "Papá Noel" tiene una cierta influencia.





nº 2



nº 3

Partiendo de una historia inventada por ellos, en la cual también intervenían los murales comentados en otra propuesta, realizaron estas marionetas de cabeza (sistema de guante). Aquí el proceso ha sido excesivamente largo, ya que se partió de un modelado de las figuras para luego hacer un molde con pasta de papel. El entusiasmo que produjo el nuevo material y la atención que tuvieron que poner en su realización, no les compensaba el fin propuesto, que era poder hacer una representación, de tal forma que no consiguieron terminirlas, faltando el vestido y las manos.

En las marionetas grandes (cabezas) el proceso era complicado, pero más rápido en cuanto a los resultados; no se había planteado ninguna historia y hacían los personajes que ellos querían. Los grandes tamaños, la utilización de venda de escayola con el agua, el cuidado y la habilidad que tenían que desarrollar, constituyeron todos juntos un gran estímulo.

La mayor dificultad estuvo al principio, al momento de hacer el bulto; costaba un gran esfuerzo partir de un todo para ir a unos detalles concretos, todo ello con papel de periódico, que costaba dominar, siendo un paso hacia un concepto abstracto que en volumen resulta más complejo.

Pintura sobre tela.

Presentamos seis camisetas pintadas por diferentes niños y con diferentes temas, correspondiendo la nº 7 a un detalle de la nº 6.

Hay dos tipos de trabajo: unos más gráfico, caso de las camisetas nºs 1, 3 y 6 (Isabel R., Miguel R. Tomás), donde se plantean un motivo que les interesa, con un sentido compositivo y dando más valor a la línea; y un segundo, con unas características pictóricas plenas como ocurre con las nºs 2, 4 y 5 (Lucía, Carmela, Ana), y, por tanto, con una mayor ocupación del espacio.

Las texturas como tal, aparecen en las nºs 3 y 6 con un carácter gráfico, ya que la búsqueda de texturas debido a la materia y sobre un soporte elástico es difícil; en la nº 5 podemos apreciar una textura propia de la pintura aguada, de gran belleza. Hay que tener en cuenta que el cambio de soporte, con las características del punto elástico, dificulta las posibilidades pictóricas e, incluso, las de descripción de algún elemento; de ahí que los temas sean simplísimos y haya existido la intención de resaltar unas formas concretas.

La utilización del color de una manera más abierta se da en las pinturas nºs 2, 4 y 5, consiguiendo matices delicadísimos en la nº 5, al rebajar en exceso la pintura con agua, siendo éste el mejor procedimiento para conseguir una mayor gama de matices.

La originalidad es total en cuanto a los temas y a su ejecución, aunque el repertorio iconográfico sea de sobra conocido en el medio infantil.

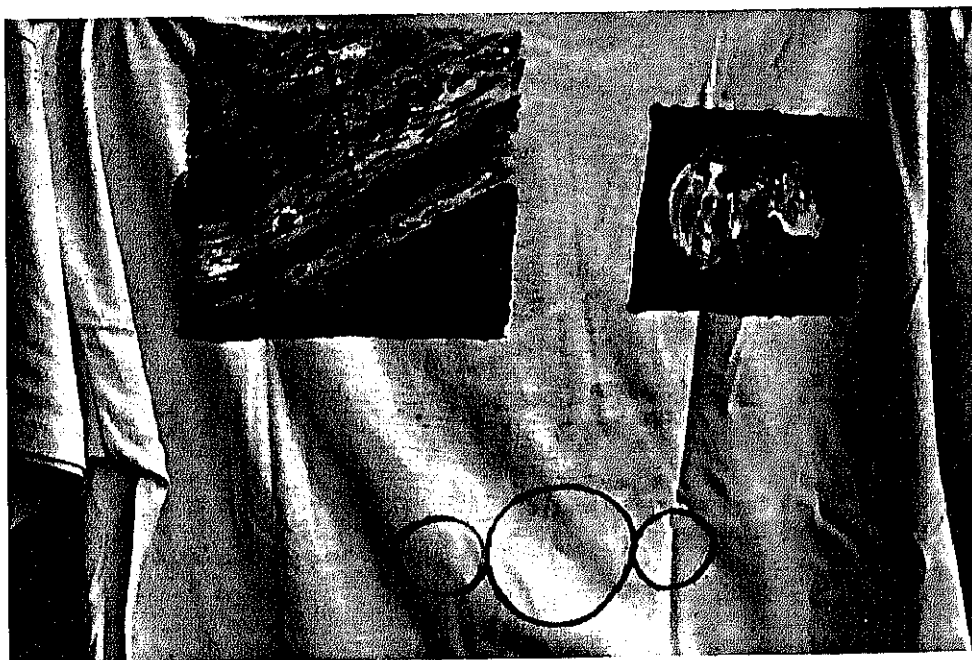
No aparecen signos de realizar un trabajo analítico, aunque las nºs 3 y 6 tengan en ciertos toques un intento de ello, ya que incluso el tema y alguna de las pinturas está influenciada de las imágenes que pueden aparecer en algún libro de astronomía.



nº 1



nº 2



no 3



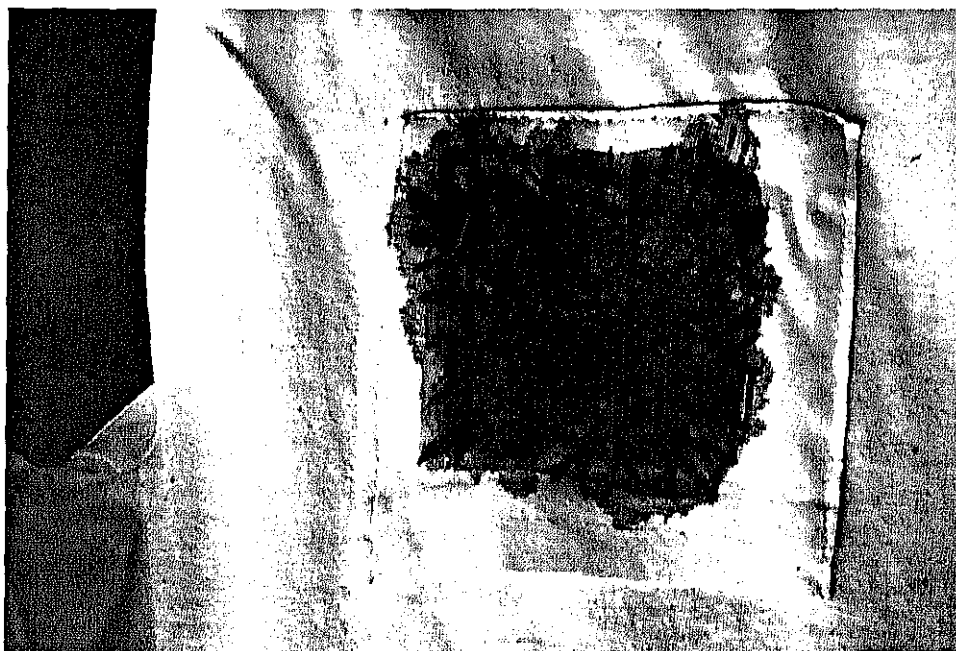
no 4



no 5



nº 6



nº 7

Este ejercicio constituye todo él un estímulo: parten de una camiseta que ya tiene una forma concreta y que ellos sólo tienen que "decorar" y siendo muy importante el hecho de que luego van a poder usar. Hubo algún niño que por no traerla, tuvo que pintar sobre una tela lisa, lo cual provocaba que les costase centrarse en algún tema concreto y no aparentaban el entusiasmo y cuidado de los otros compañeros.

La pintura era especial para tela, y que junto con los estampados, la técnica distinta, aunque la mayoría prefería pintar directamente, daban una cierta categoría al trabajo. Todos realizaron bocetos previos, que luego se pasaban con papel de calco y a pesar de ser también largo el proceso, sin embargo aquí sí importaba el producto final.

Tarjetas Navideñas.

Tenemos únicamente tres ejemplos de este tipo de trabajo, como ya se ha comentado anteriormente puesto que no es un trabajo demasiado aceptado, por cuanto supone de repetición del trabajo escolar; en otras ocasiones, se los han llevado muy rápido, sin dar tiempo a realizar la fotografía y, otras veces, por estar estos trabajos inacabados, al comenzarse con un sentido muy naturalista y cansarse enseguida de ello.

En los tres ejercicios están bien situados sus elementos en el espacio, hay una composición equilibrada y ofrecen una plena ocupación.

Las texturas aparecen en la nº 1 y parte superior de la nº 2, por las posibilidades del material; la nº 1 es plastilina deslizada con los dedos y la nº 2 aparecen texturas cuando utiliza la pintura dorada.

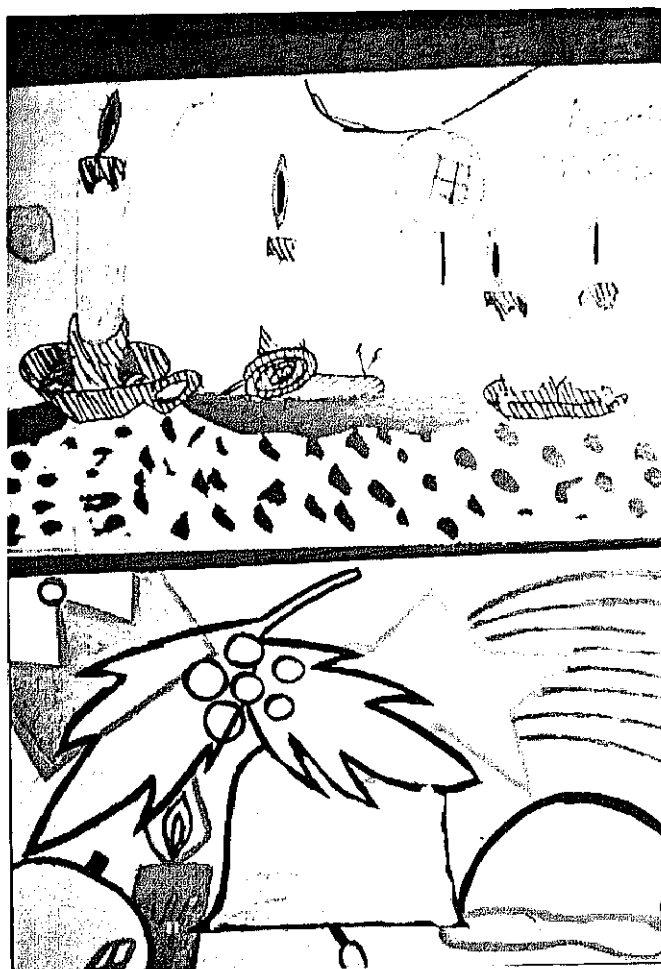
El color no se utiliza plenamente, ya que los materiales no son adecuados para ello, habiendo en las dos de la fotografía nº 2 un mayor uso del dibujo.

Originalidad hay en la nº 1, ya que la nº 2, a pesar de ser originales (auténticos), son dos temas muy usados.

Análisis de elementos existen en las dos tarjetas del nº 2, siendo apropiado el tema de la descripción del acebo o las palmatorias, y donde además pueden apreciarse las influencias, por las razones ya antes comentadas.



nº 1



nº 2

Se puso en práctica este ejercicio, tan utilizado en los centros escolares, por observar la respuesta que daban los muchachos. Se planteó a todo el grupo y muy pocos quisieron realizarlo, a pesar de que podían pintar el tema como quisieran, dentro de que fuese algo relativo a la Navidad, y con los materiales que más les apetieseran, pese a lo cual no hubo aceptación. Está claro el rechazo a temas tan comerciales y "manidos", algo que pensamos es una reacción muy positiva. Podemos observar que los temas son estereotipos y que fueron realizados, la nº 1, por ser plastilina pegada con el propio dedo en la cartulina (trabajo apenas utilizado anteriormente), y la nº 2, por el uso de pintura plata y oro, tampoco frecuente en su uso, puesto que la reservábamos para circunstancias especiales para que sirviera como estímulo. Los dibujos son fríos y apenas existe autoexpresión.

5.16.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 16*

Apuntes del natural de figura humana: Cuerpo. Cabezas. Caricaturas.

Realizados por los Grupos A, B, C y D. (Cursos 84/85. 85/86. 86/87. 87.88).

Cuerpo

Tenemos diecisiete dibujos de natural, hechos cinco de ellos con carboncillo y los doce restantes a lápiz. Todos ellos realizados en un tiempo de diez minutos, aproximadamente, a mano alzada, y a partir de la observación del modelo, que eran los propios muchachos en sentido rotativo.

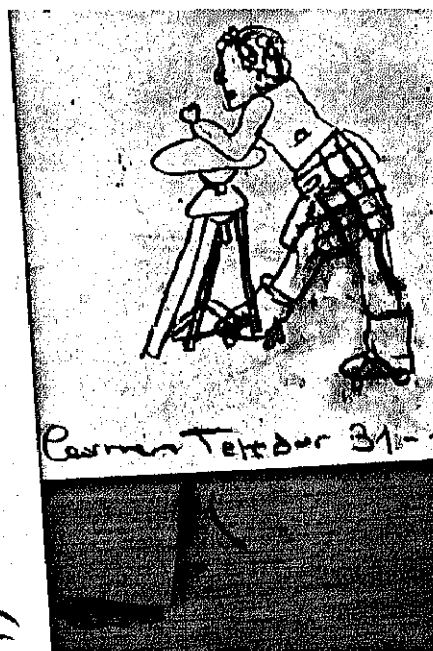
En todos los dibujos el espacio está tratado en su totalidad, utilizando la figura como único elemento de la composición.

No aparece ningún tratamiento en texturas ni con color.

En cuanto a la originalidad, todos ellos son originales, si bien no destacan precisamente por ello, a no ser que valorásemos una estética de "feísmo" que alguno de ellos tiene, no de forma voluntaria, sino como consecuencia de fallos de dibujo.

No son dibujos, cuya función sea el estudio analítico de la forma, ya que se pretendía recoger en poco tiempo el movimiento, la proporción o la figura en general, sin una mayor detención. Ahora sí que podemos valorar los trabajos que han sido mejor observados y, por lo tanto, analizados bajo los criterios antes expuestos: se corresponden con los dibujos nºs 3, 9, 10 y 12.

Dadas las características del ejercicio no caben ni los estereotipos ni las influencias de otros medios o entre ellos mismos.



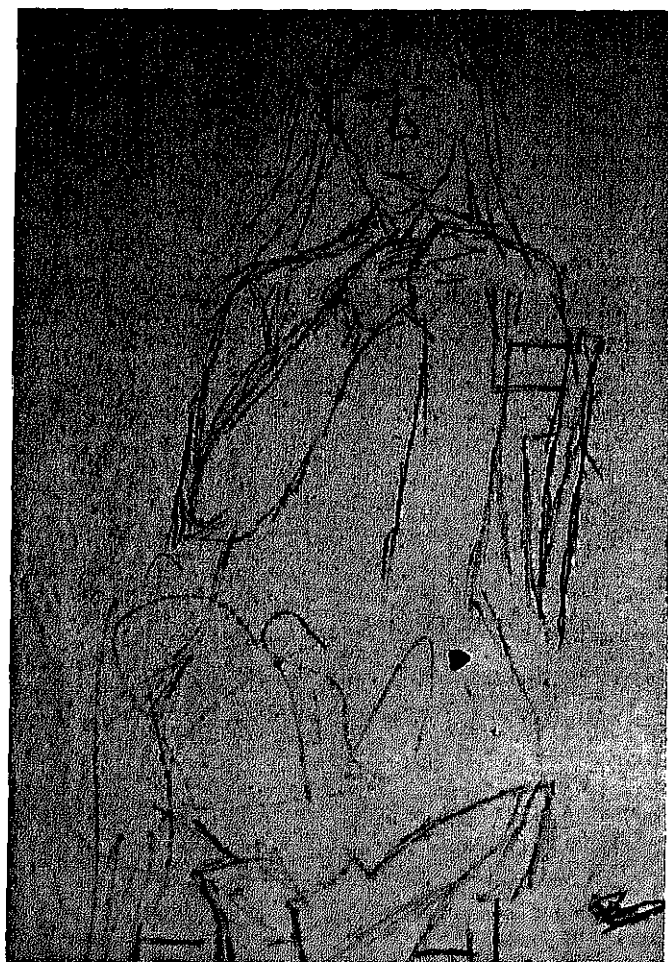
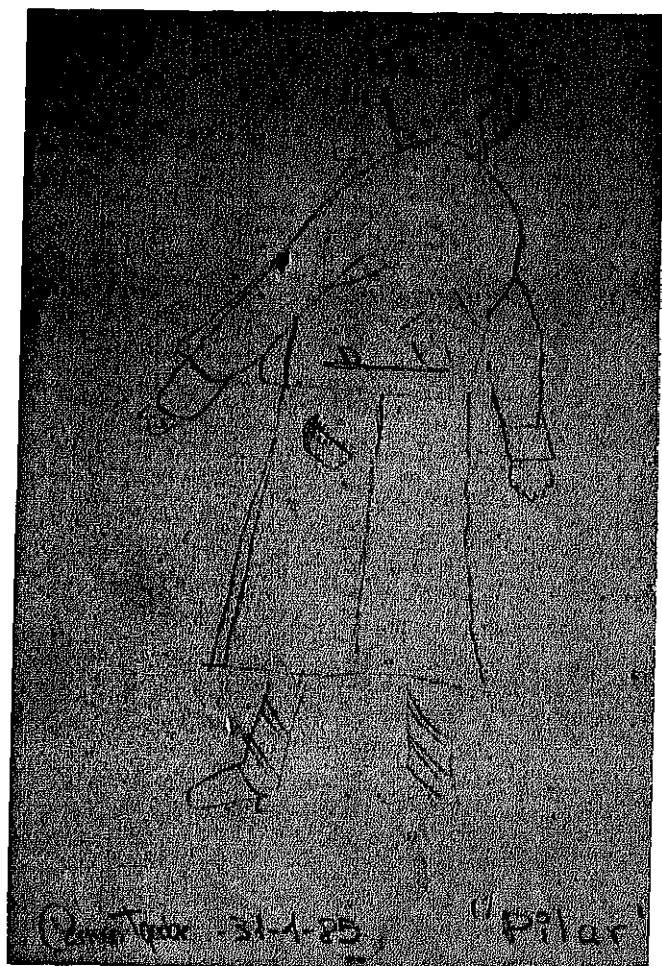
no 1



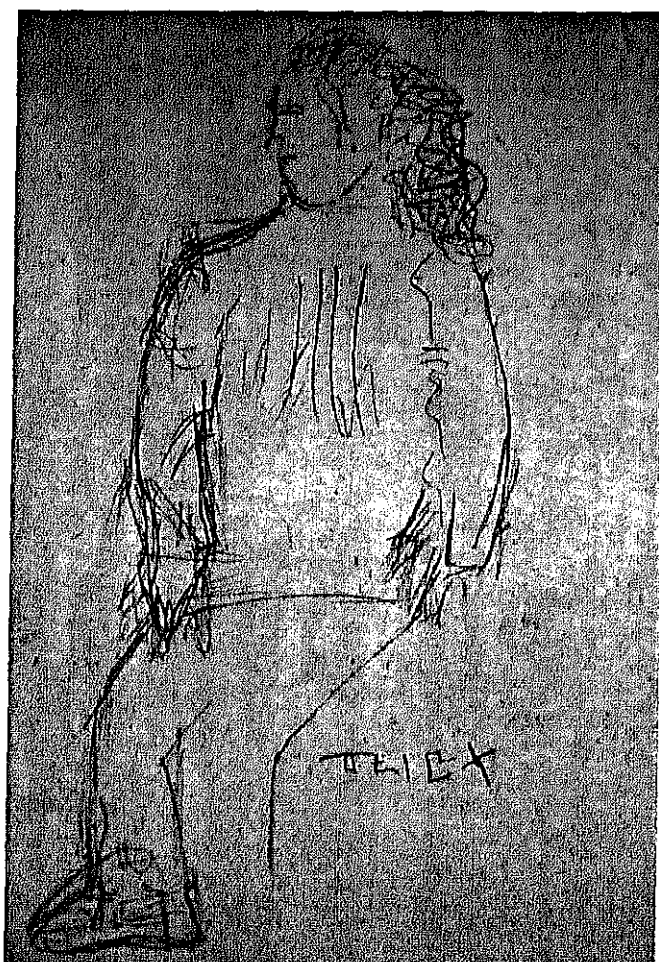
no 2



no 3

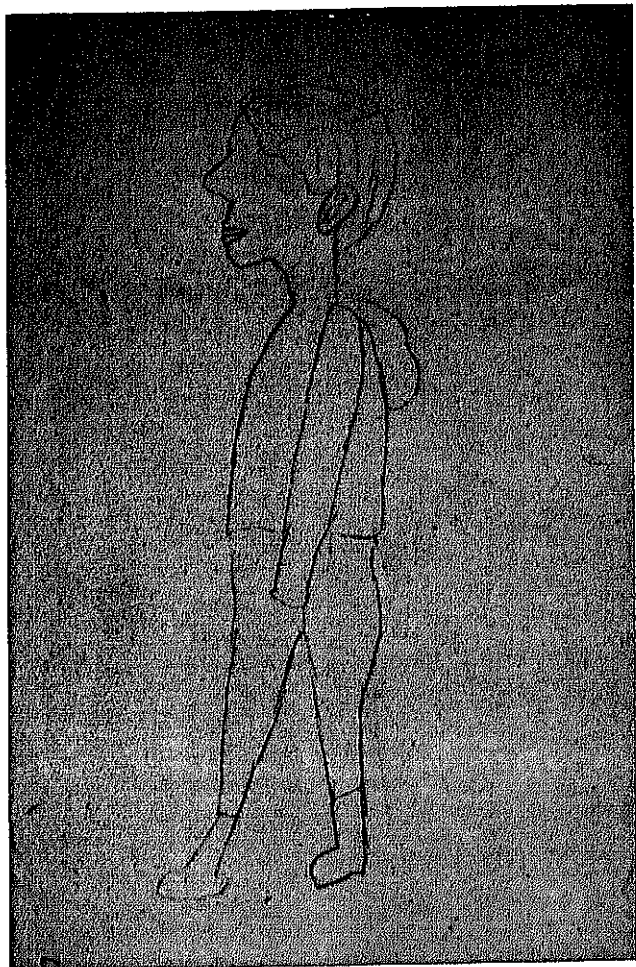


no 4

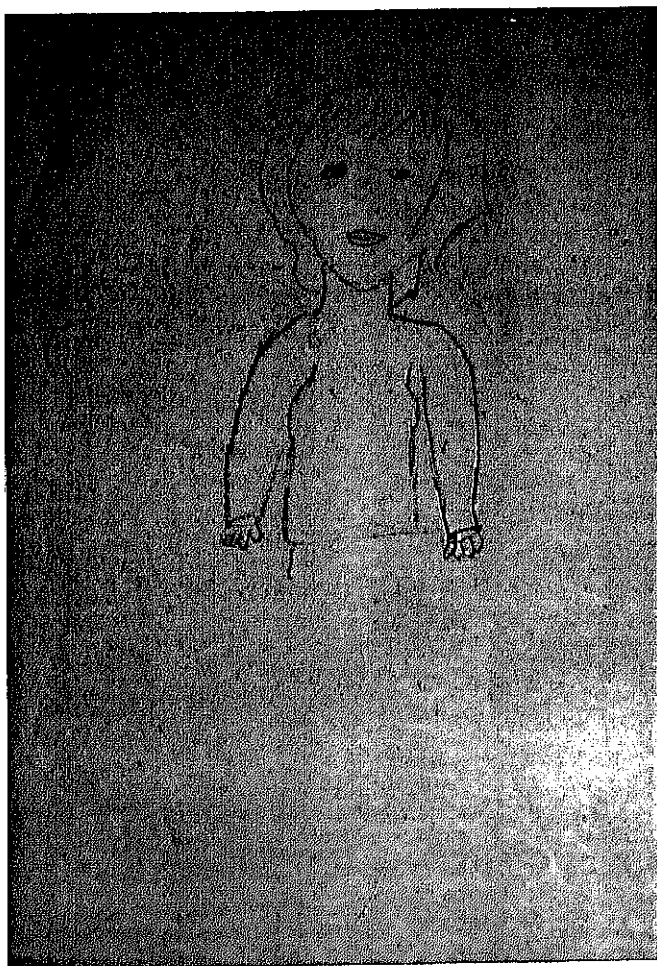


no 5

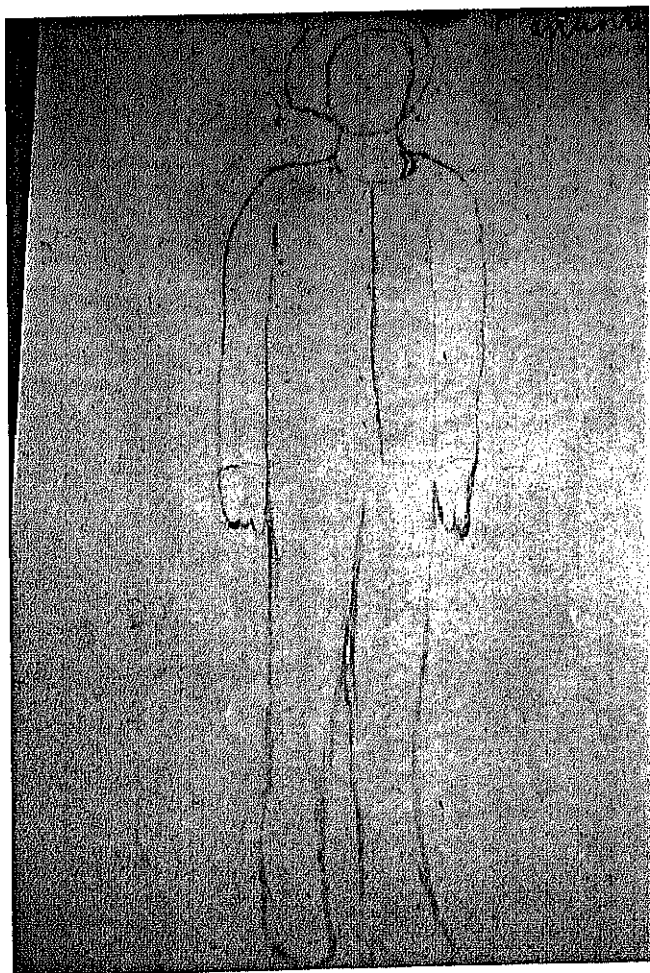
no 6



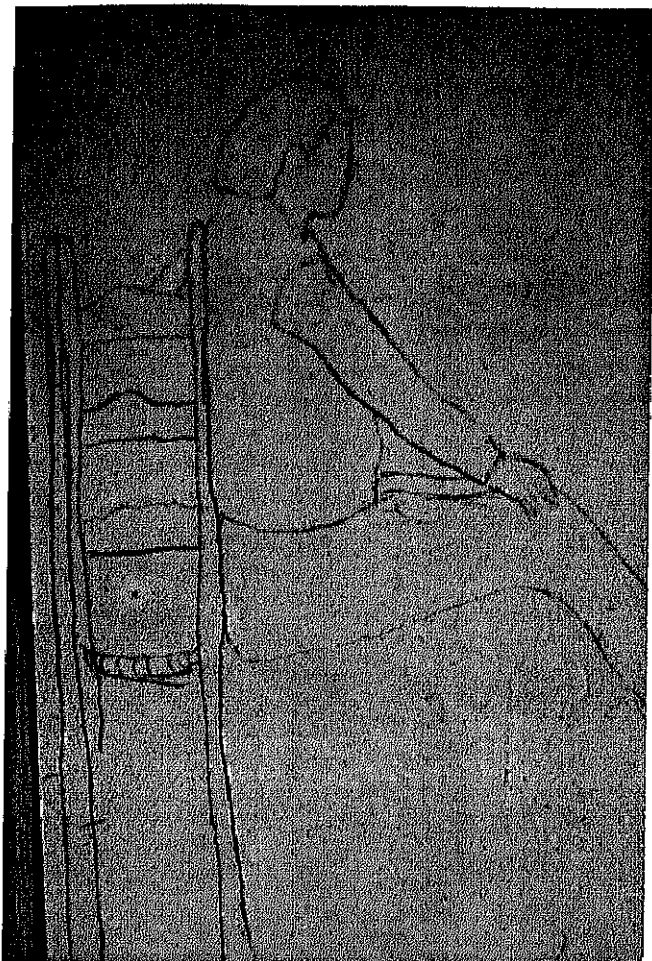
no 7



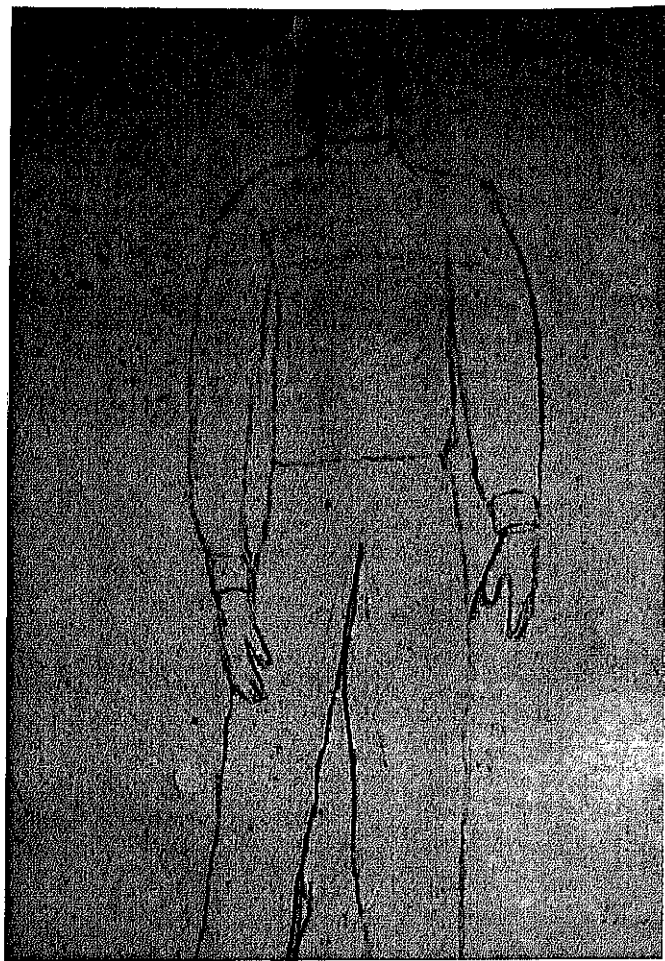
no 8



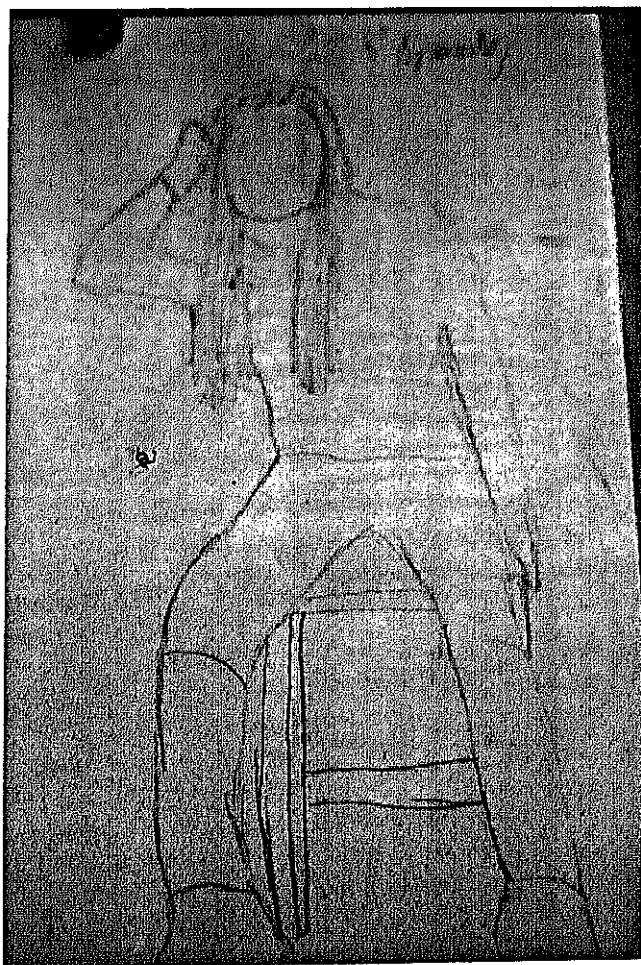
no 9



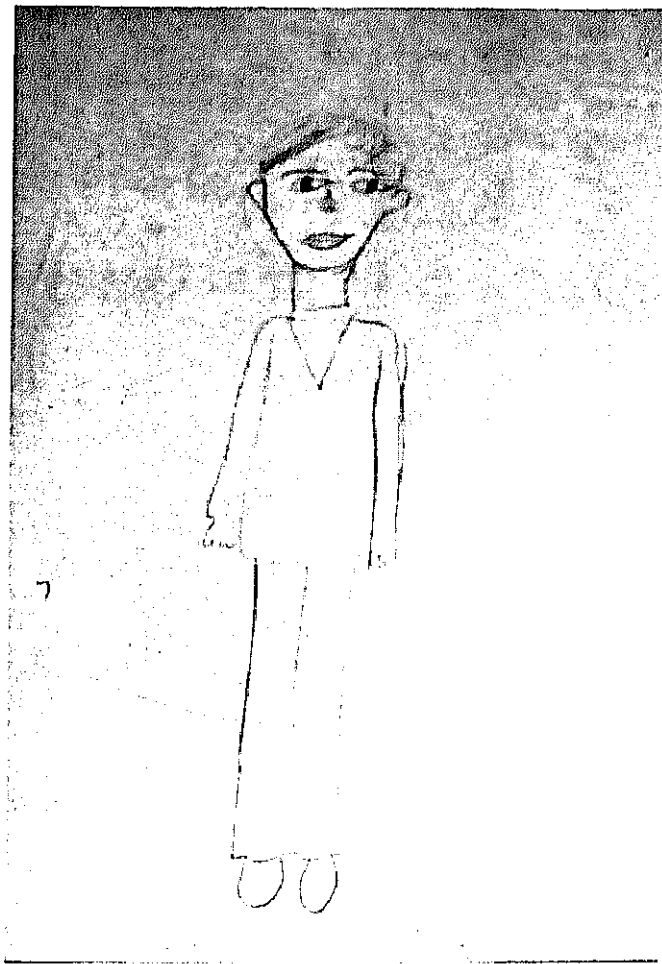
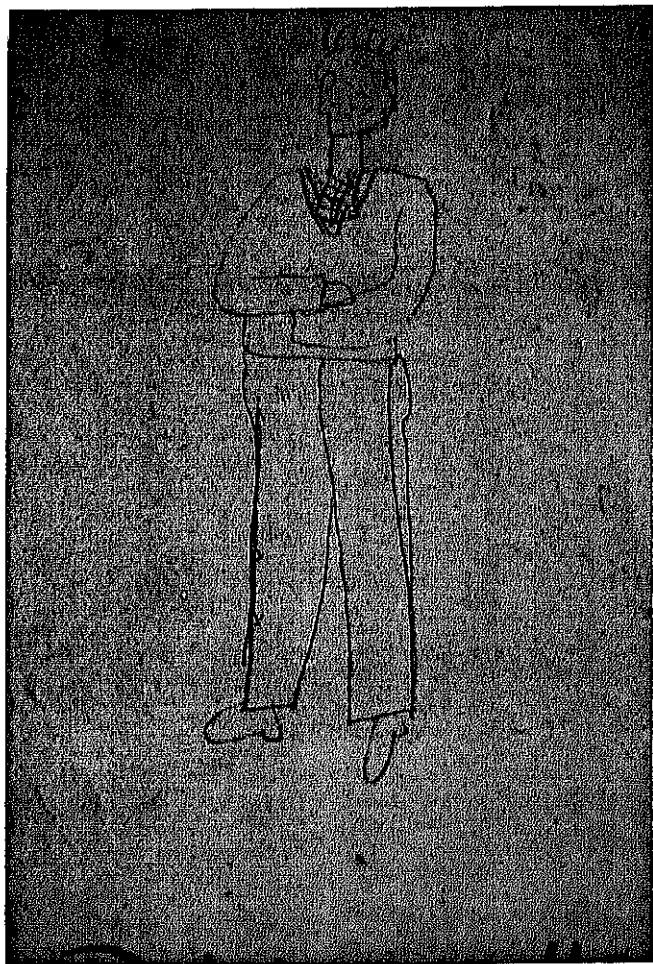
№ 10



№ 11



№ 12

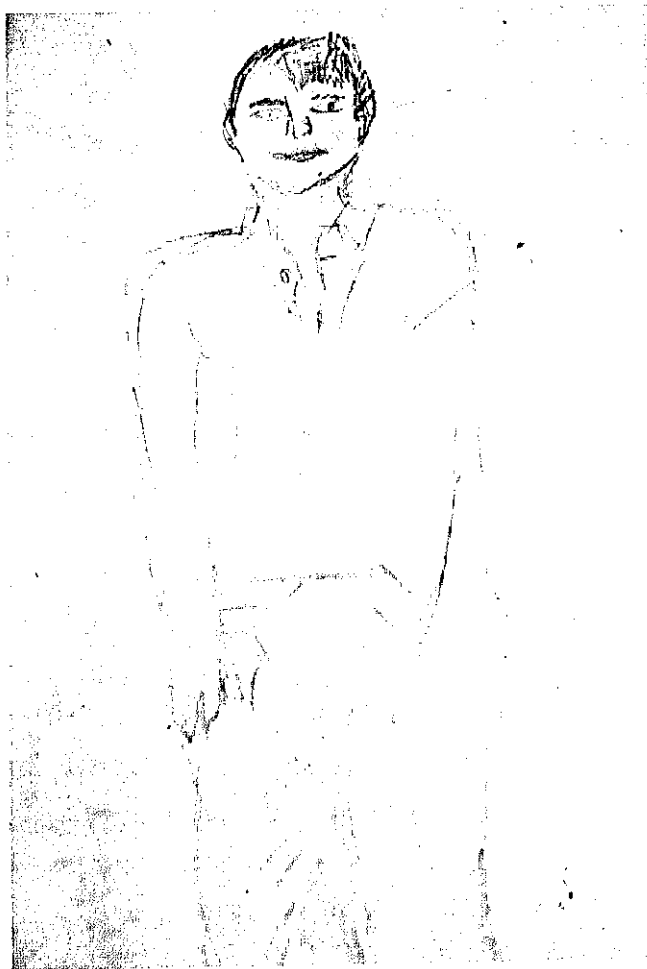


no 13

no 14



no 15



nº 16

El análisis de estos resultados lo planteamos con el contraste del estímulo que puede ofrecer el material pero, ante todo, el poder desarrollar el proceso de evolución del niño en la expresión plástica, basándonos, fundamentalmente, en que la confianza y la seguridad en sus trabajos se conseguiría a través de una mayor adquisición de

conocimientos y recursos plásticos, para poder así representar sin temor. Y para llegar a ello se deben conocer y analizar las formas a través de la observación, y esa observación se consigue si el tema a observar está dentro de los intereses afectivos del muchacho, si parten de su entorno, de su situación personal, o bien hay un estímulo externo al tema que incita la representación, como por ejemplo, el material a emplear.

Si el tema de la figura humana es uno de los primeros que desaparecen en esta etapa, por todos los prejuicios de falta de conocimiento, de inseguridad, por parte del niño, será por ello uno de los temas que tenemos que abordar de alguna manera. Así, establecemos la relación del "yo" con los demás, utilizando a todos los muchachos para que sean modelos, en un tiempo corto, y donde en un principio vamos a intentar observar las formas en general, estableciendo una comunicación y, a la vez, una proyección de nuestros sentimientos hacia la representación de los otros.

Antes de comenzar a dibujar comentamos lo que vemos, surgen las bromas, desaparece la timidez de quien está posando y es de esta forma como, sin dar una excesiva importancia a lo que realizan, puede crearse un clima de confianza. Se plantea poderlo hacer con lápiz o con carboncillo, y casi siempre coincide que el niño más desmotivado coge el carboncillo, ya que le apetece utilizar un medio desconocido para él y que sabe de su uso más profesional.

Los dibujos n.ºs 9, 10, 11 y 12, corresponden a muchachos que han realizado una observación global y no han especificado ningún elemento en concreto; están mejor proporcionados, tienen un carácter de síntesis, y corresponden a los niños más mayores: Miguel R. y Lucía, a quienes el apunte les interesa ya que aporta para ellos conocimientos, siempre que no sea una repetición de los mismos. Esto suele ocurrir con frecuencia, pues es muy normal enseñar a realizar una síntesis despojada de todo afecto con el propio autor, lo cual implica que se conviertan en estereotipos.

Los dibujos n.ºs 14, 16, 4, 5, 6, 8 y 13 resultan más desproporcionados y más analíticos, en donde aportan elementos que hacen diferenciar a cada figura, habiendo un intento de globalidad, no conseguida del todo, por esa vinculación afectiva (excesiva) con el

modelo. Los dibujos a carboncillo n°s 2, 3 y 15, tienen fallos de proporción más exagerados, pero al no poder precisar por el tipo de material muchos detalles, se convierten en dibujos sincréticos, ya que cada uno aporta lo suficiente para reconocer al modelo. En la fotografía n° 1, podemos ver al mismo modelo en dos interpretaciones diferentes: una de ellas con un banquillo muy pequeño que no apoya en el suelo, sincrético, y la otra más correcta y analítica aunque fallida por la falta de precisión del carboncillo. En este análisis podemos observar estéticas también diferentes, que podría llevar a planteamientos más profundos, pero no es esa nuestra intención, puesto que con estos apuntes del natural, pretendemos que *miren*, desde cualquier planteamiento, esperando que los buenos resultados ya aparecerán más adelante.

Este análisis nos lleva a la conclusión de que si queremos estimular y desarrollar la visión sincrética, como situación intermedia entre un análisis excesivo y fuera de lugar (tal y como se da en el apunte), y la síntesis donde hay una mayor corrección, pero también una mayor frialdad, debemos aportar un material que ayude a conseguir nuestros propósitos.

Cabezas.

Presentamos cinco dibujos de cabeza, realizados a lápiz partiendo de un modelo del natural, a lo cual se prestaban ellos mismos. En dos de ellos aparece la figura de frente y en los otros tres de perfil, estando el dibujo n° 5 está realizado con carboncillo.

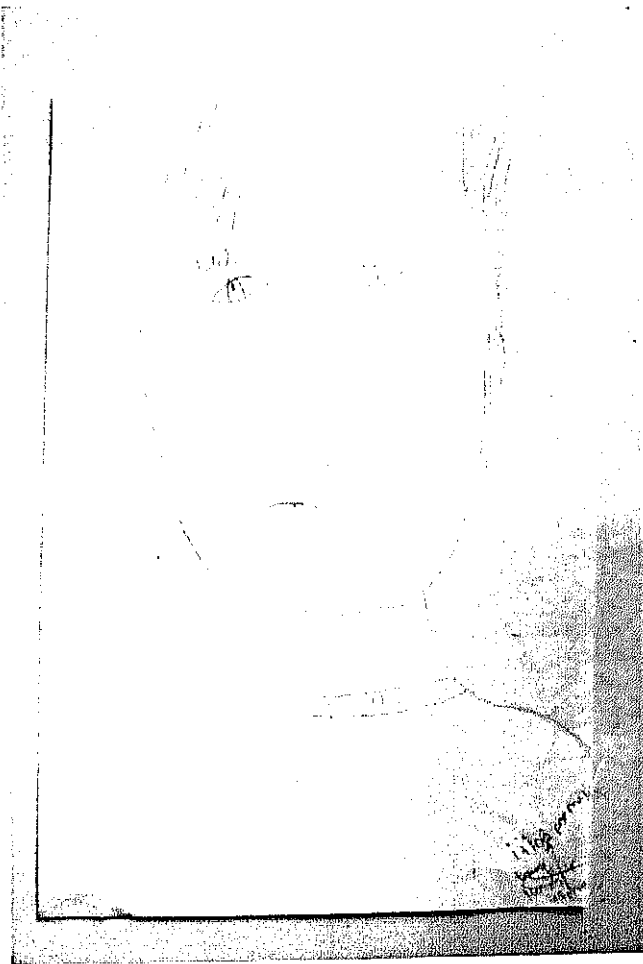
El tamaño del papel es folio y las cabezas ocupan un gran espacio, llegando incluso en el n° 1 a faltar espacio.

Las texturas que aparecen son gráficas para mejor poder describir el pelo, el jersey y otros aspectos en todas ellas. No hay color.

Todos los trabajos son originales en cuanto a ejecución, no en su idea. En estos apuntes, donde el tiempo no se ha limitado con tanto rigor, aparecen análisis de formas en abundancia, como

ocurre en los n°s 1, 2 y 4 y en proporción de facciones respecto a la totalidad, los dibujos n°s 2 y 5.

No se aprecian influencias ni estereotipos, salvo en la cabeza n° 4, que recuerda a una figura de cuento.



n° 1



n° 2



nº 3



nº 4



nº 5

En estos dibujos de cabeza, los planteamientos han sido similares a los apuntes realizados de figura, donde se ha dado a escoger un material u otro. Al principio les ha parecido muy difícil y una vez realizada la introducción de cómo abordar ese tema, intentando ver de una manera simple y desposeída de detalles, pero con las características propias de cada cual, han comenzado a trabajar todos bastante serios, con excepción de Jaime E., quien además de sus grandes dotes de observación, tiene una gran sentido del humor y no puede evitar el carácter irónico del dibujo (nº 2). El nº 1, corresponde a un dibujo a lápiz de gran sensibilidad y capacidad sincrética; los perfiles de las niñas, dibujos nºs 3 y 4, aunque más analítico el nº 4, si bien y con fallos en los dos, junto con el nº 5, analizado y hermético como su autor, donde se observa al igual que en el de Jaime E., una proyección de sus respectivas personalidades.

Caricaturas.

Tenemos cinco trabajos de caricaturas que han surgido mediante distintos procedimientos y con estimulaciones diferentes.

Las nºs 1 y 2 (Jaime E., Daniel H.) son dibujos a lápiz y han finalizado como caricatura cuando los muchachos, a partir de un estudio de cabeza, han ido incorporando más elementos significativos del modelo; las dos del nº 3 (Ramón, Santiago), realizadas con carboncillo, parten de la misma forma con un sentido más irónico, y la nº 4 (Daniel H.), es otro tipo de ejercicio, parecido a las siluetas tratadas en el mural, si bien en este caso con un sentido crítico de la figura, realizada con ceras.

En todos los dibujos la ocupación de espacio es amplia y equilibrada.

Las texturas aparecen fundamentalmente en la nº 5 como tales y en la nº 3 como descripción.

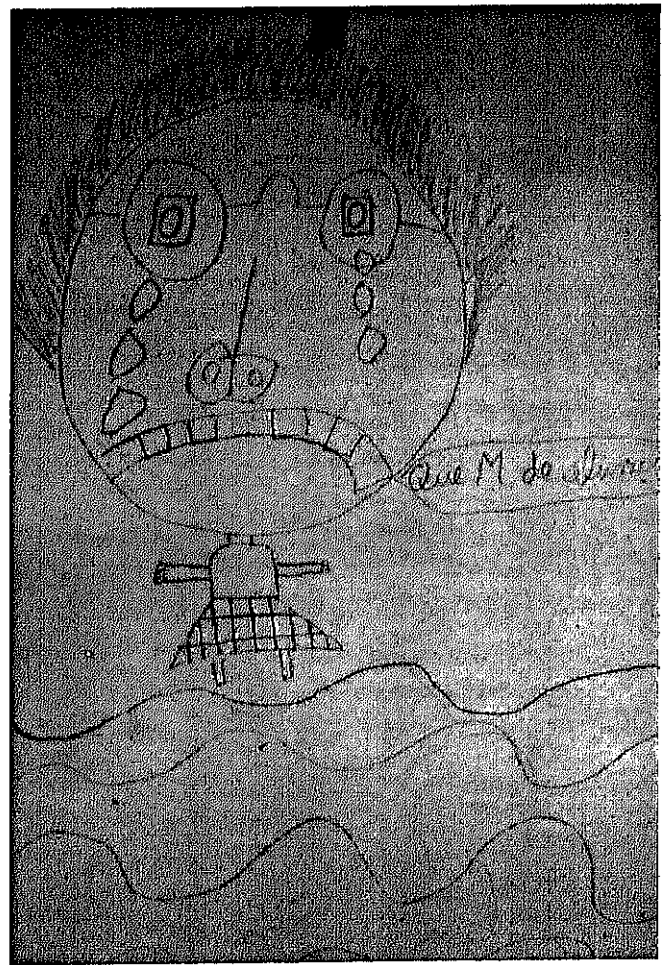
El color está utilizado en el dibujo nº 5 pero con un carácter gráfico.

La originalidad está en todos ellos, por su autenticidad, aunque la mejor idea es la nº 1 y la nº 4

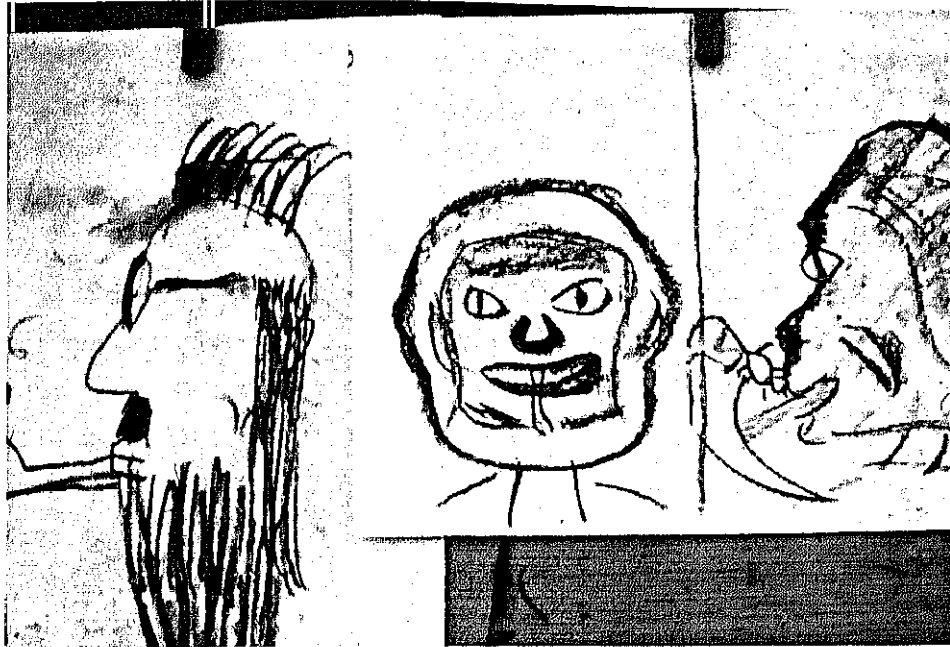
El dibujo más analizado es el nº 1, sin que existan influencias ni estereotipos.



nº 1



nº 2



no 3



no 4

Este ejercicio parte del anterior, siguiendo la línea de Jaime E. ocurre frecuentemente que al hacerse dibujos unos de otros realicen comentarios entre ellos del tipo de:

- A ver cómo me sacas.
- Pues si me pones esa nariz, yo te dejo calvo.

Y otros semejantes, creándose de forma espontánea una situación divertida de juego que da lugar a dibujos magníficos debidos a esa espontaneidad. El nº 1, dibujo muy analizado de Jaime E., que fue el comienzo de la caricatura al dibujar el puñal y la flecha atravesada, estaba siguiendo una historia que en su interior llevaba, iba comentando cosas a la vez que miraba a su compañero para dibujarlo. El nº 2, de Daniel, totalmente sincrético. Los dos correspondientes a la fotografía nº 3, son fruto del juego establecido, y el nº 4 parte de una propuesta distinta, como fue la utilización de un perfil (de un compañero), colocado en un tablero vertical y repasado por fuera con pintura, elaborándose posteriormente lo demás, siendo un ejercicio que les divierte mucho por las deformaciones que aparecen y que lo ponemos en práctica en situaciones donde el chico dice que no sabe hacer una cara, y al final se da cuenta de los millones de posibilidades existentes para hacer una cara, siendo además divertido el hacerlo cómo no se debe tener miedo ante esos problemas. En siguientes trabajos los muchachos se enfrentan con otra seguridad y, a la vez, despreocupación, realizando trabajos más espontáneos, naturales y sinceros, más propios de sus edades.

5.17.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 17.*

Dibujos y pinturas del natural: Objetos.

Realizados por los Grupos A, B, C y D. (Cursos 84/85. 85/86. 86/87. 87/88).

Tenemos cuarenta y tres dibujos y pinturas de temas del natural sobre objetos. Podemos diferenciar, entre objetos en general del estudio y *sus objetos*, los elementos aportados por los propios niños.

Los numerados del 1 al 29 corresponden a objetos de clase; tenemos de un mismo modelo quince interpretaciones diferentes, los que van del nº 4 al nº 18, todos ellos dibujos realizados en un tamaño cartulina, Din A-2 en caballete, y con mano alzada. También disponemos de tres distintas versiones de otro modelo a color, con gouache, aquéllos numerados del 27 al 29.

Del nº 1 al nº 3, son dibujos de varios elementos: el nº 1 es a lápiz, los nºs 2 y 3 a carboncillo, tamaño Din A-3. Del nº 19 al nº 22 son también dibujos: el nº 19 con lápiz a color y el resto a carboncillo.

Los nºs 23, 24, 25 y 26, son pinturas de diferentes modelos aunque algunos estén desarrollados también a dibujo y pintados a gouache, salvo el nº 25 realizado mediante la técnica de ceras; todo ello a mano alzada y sobre caballete.

Debemos diferenciar los siguientes: del nº 30 al nº 37, el tema de la bicicleta, dibujos a tamaño Din A-2, realizados con carboncillo; los dibujos nºs 38, 42 y 43, sobre elementos vegetales recogidos por los niños, momentos antes de la clase, junto con unas hormigas que podemos ver en los dibujos y pinturas nºs 39, 40 y 41. El nº 39 realizado con rotulador, lo mismo que el nº 38, las pinturas nºs 40 y 41 a ceras, en tanto que los nºs 42 y 43 ejecutados con lápiz, todos los cuales en tamaño Din A-3.

Estos dibujos presentados tienen una buena disposición espacial, con una ocupación amplia en el soporte ofrecido.

Las texturas aparecen como tales, en casi todos los trabajos realizados con carboncillo, puesto que junto con el papel que se les ha dado se presta a un grafismo marcado, aunque se difumine. Existen otras texturas diferenciadoras de los objetos descritos, como ocurre en los trabajos n°s 1, 3 y 21.

En cuanto al color conservamos doce trabajos, realizados con pinturas, a rotulador y a lápiz, de los cuales los numerados con el 19, 38 y 39, tienen un carácter descriptivo, y los n°s 40 y 41 plantean el color de una manera plana, siendo el resto, aquellos que van del n° 23 al n° 29 pinturas, en todo su tratamiento.

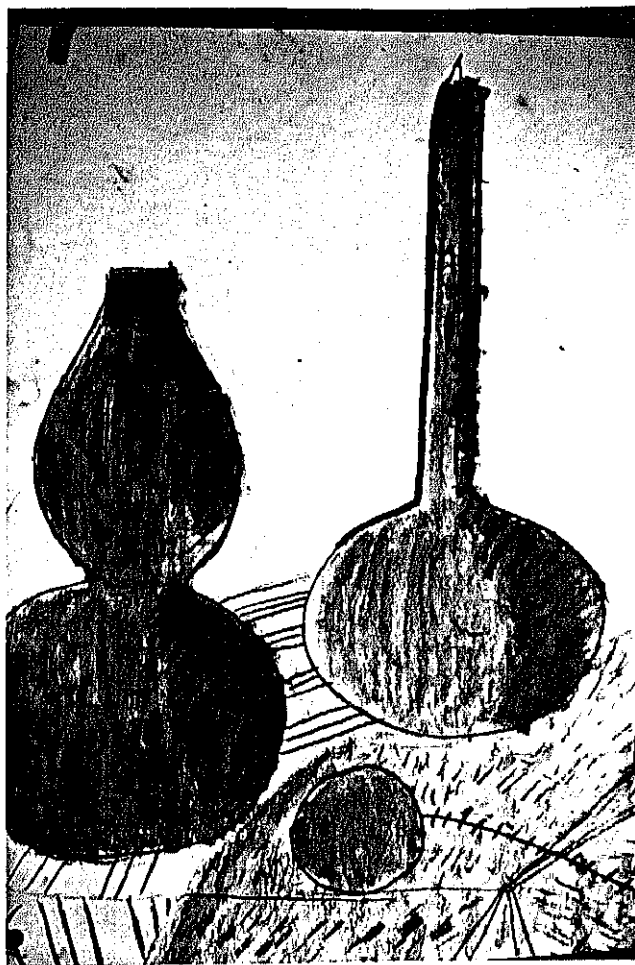
Todos los trabajos son originales en la forma de tratar los temas; únicamente el n° 20 ha sido solucionado en parte ante las observaciones del profesor, puesto que la niña lo planteaba desconociendo cómo solucionar los problemas de perspectiva. También podríamos destacar la pintura n° 25, en cuanto a su originalidad.

Respecto al análisis de elementos, el ejercicio resulta de lo más apropiado para ello; como ejemplo a lo dicho podemos citar los n°s 1 y 3, conteniendo este último un detalle muy característico de la visión analítica y realista del muchacho, cual es el cosido de la tela que sirve de base y que así realmente estaba, si bien no con esa importancia. Los n°s 19 y 38 son del mismo niño, muy observador y con gran facilidad para la descripción.

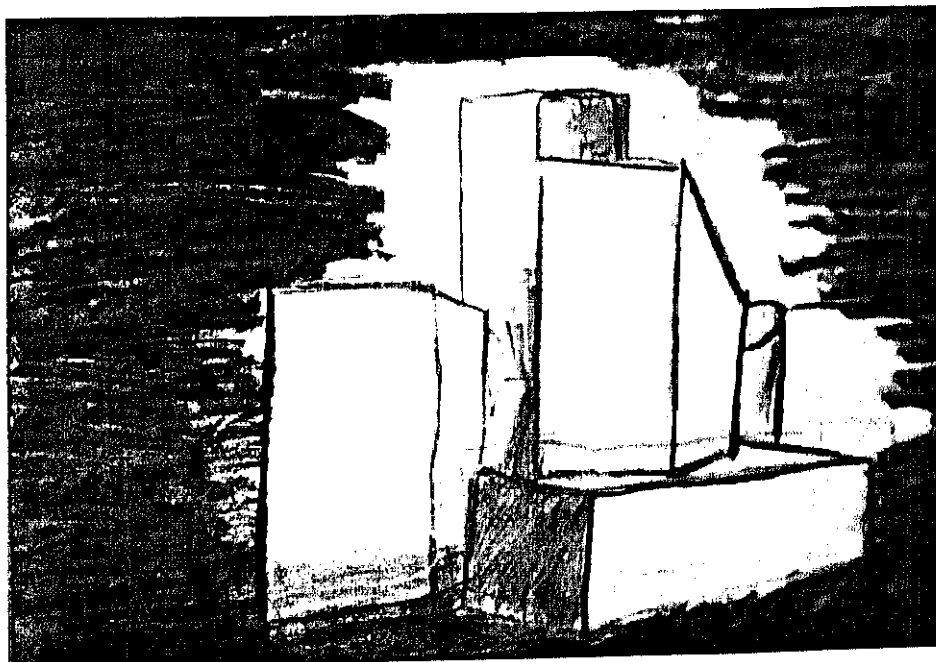
Los dibujos 42 y 43 son también ejemplo del mismo modelo, visto por diferentes niños y estudiado exhaustivamente, tal y como se les pedía en ese caso.

En cuanto a las influencias y estereotipos, podemos observar que entre ellos hay pocas influencias, razón por la cual de los modelos repetidos por todos los niños, los trabajos resultantes sean bastante diferentes. El ejemplo de las pinturas de hormigas, n°s 40 y 41, como los más influidos, al pesar el hecho de ser hermanos, Carlos y Miguel, este último más pequeño y por lo tanto queriéndose acercar por tanto al mayor, correspondiendo la observación de su hormiga todavía a una etapa anterior. En cuanto a la influencia del exterior, se puede

apreciar en el dibujo nº 38, que aunque haya sido una recreación del espacio personal, y que indudablemente pesa mucho, se nota mucho el influjo de una serie televisiva de dibujos animados, sobre el tema de gnomos.



nº 1

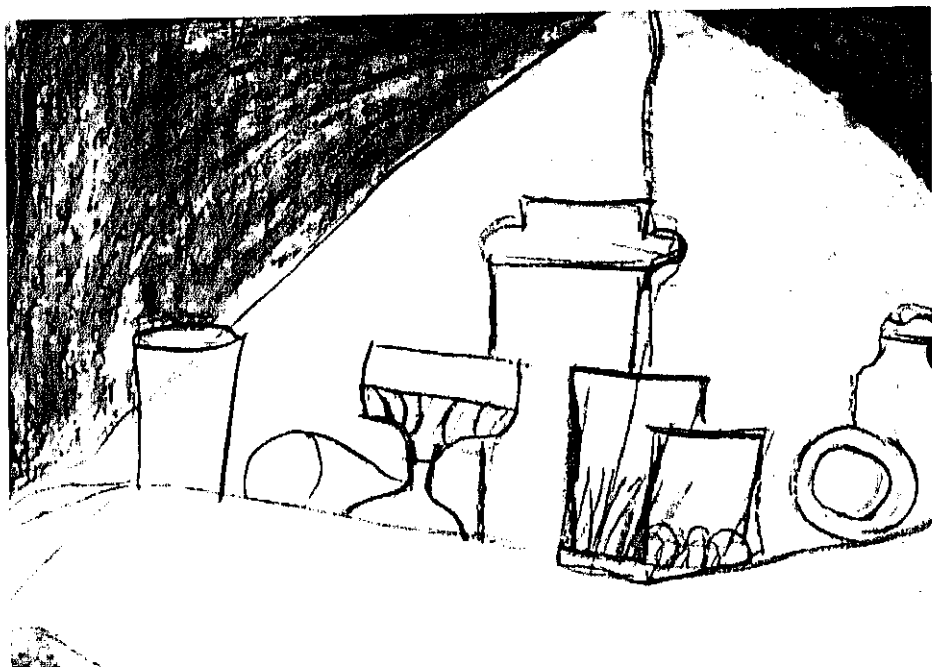


nº 3

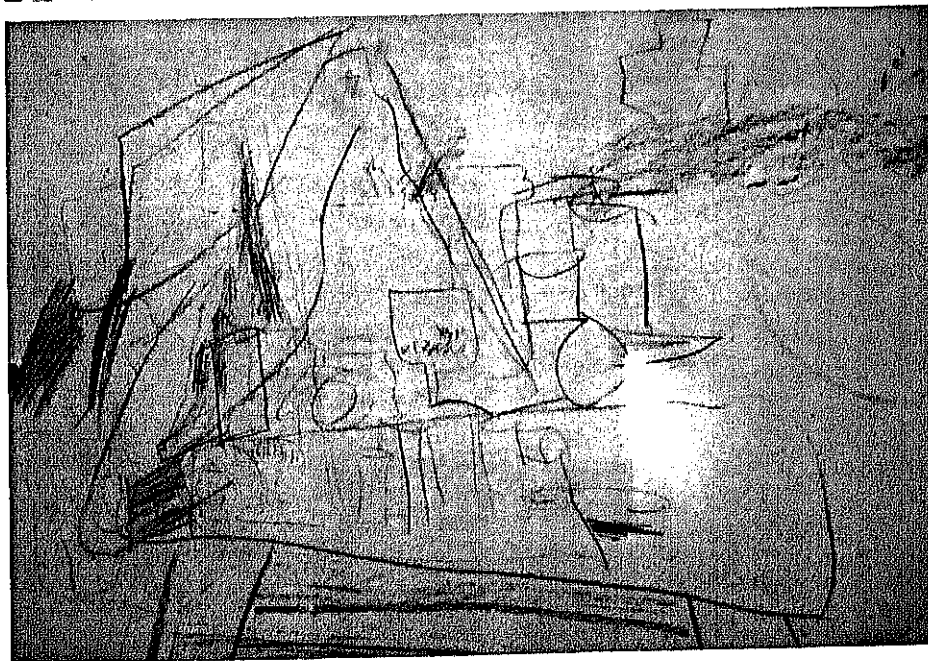
nº 2



no 4



no 5



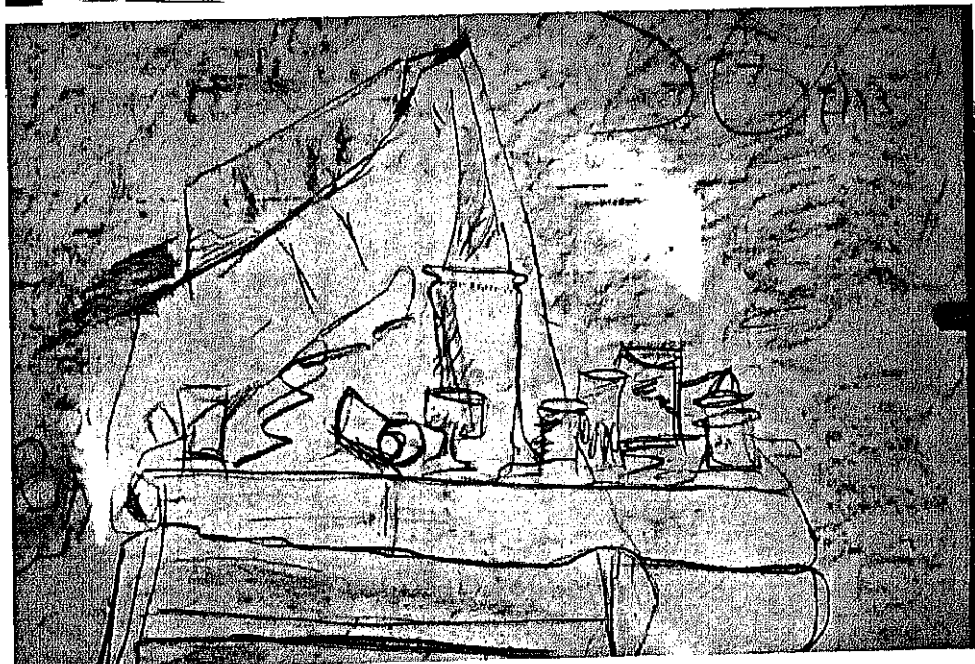
no 6



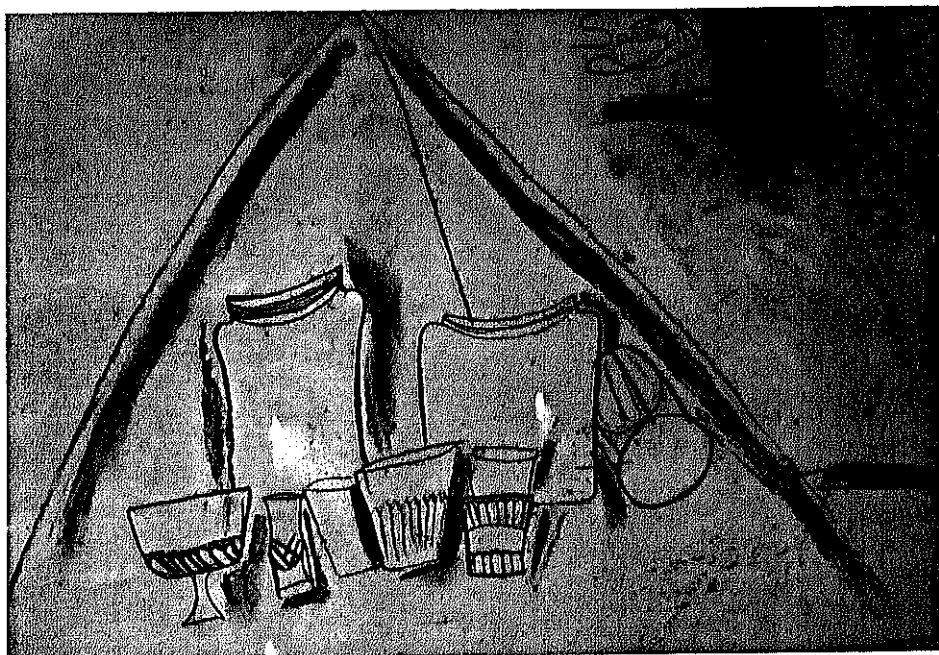
no 7



no 8



no 9



no 10



no 11



no 12



nº 13



nº 14

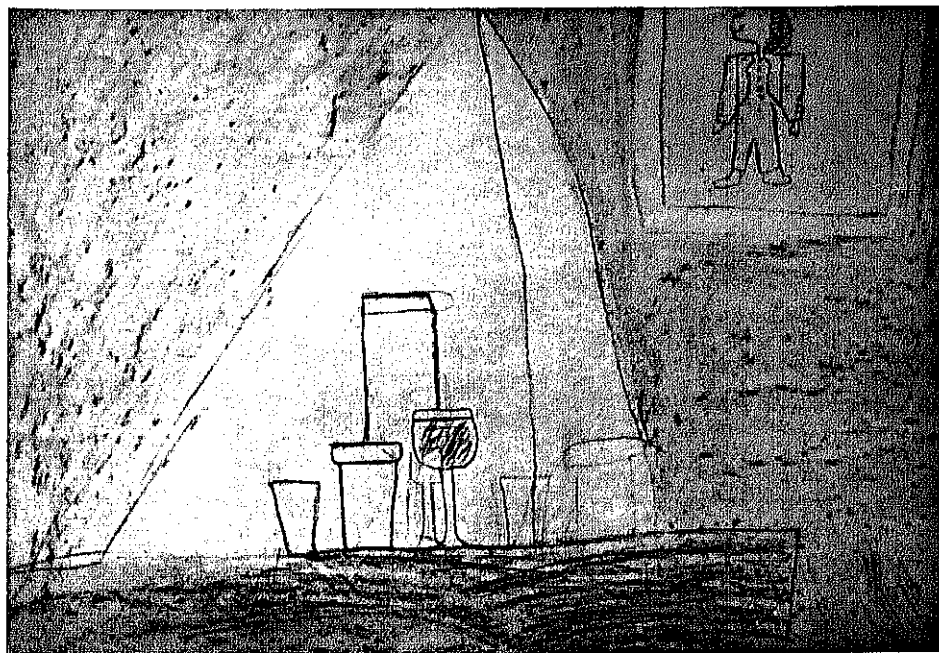


nº 15

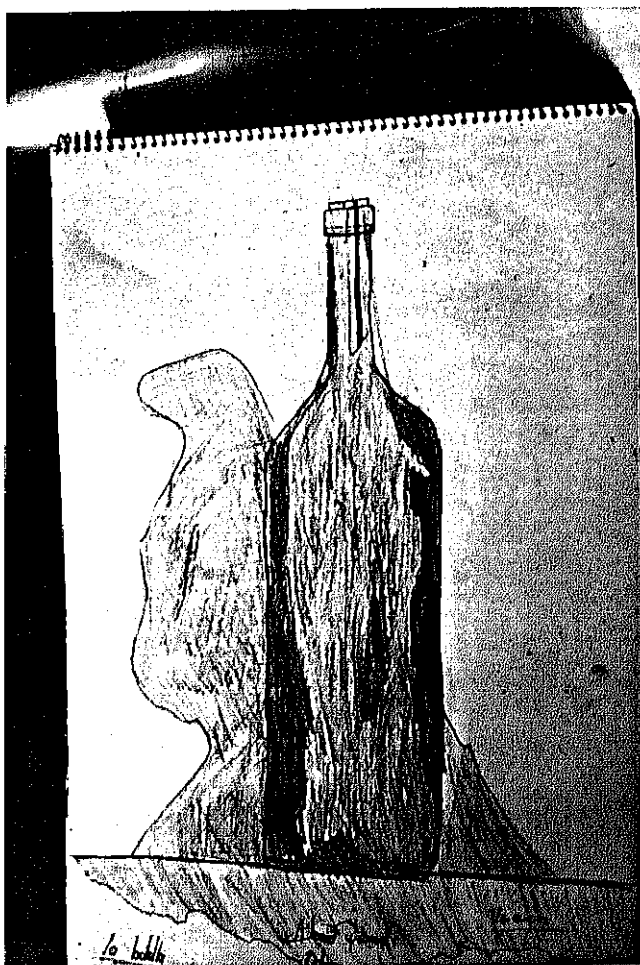
no 16



no 17



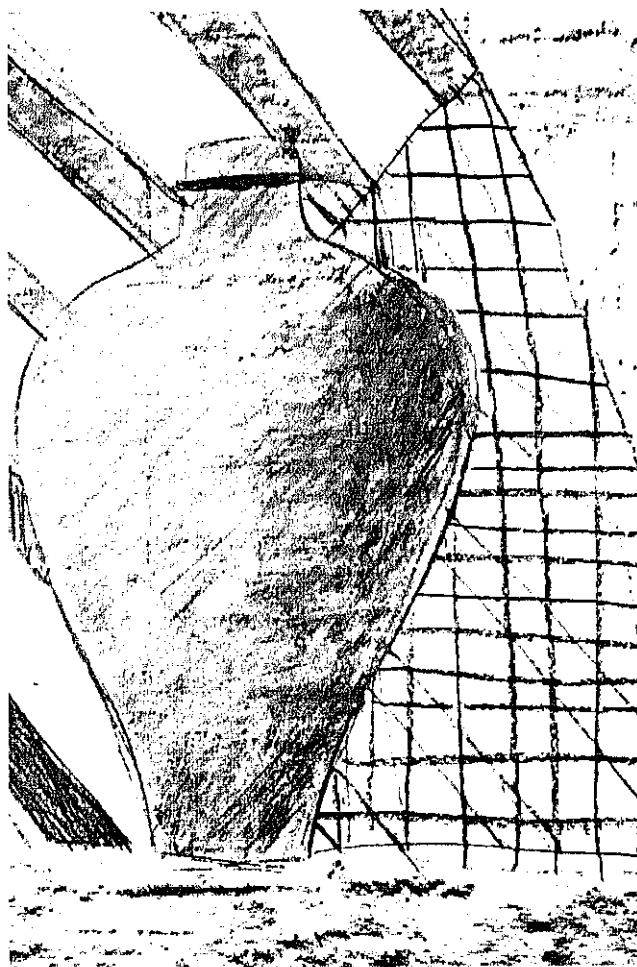
no 18



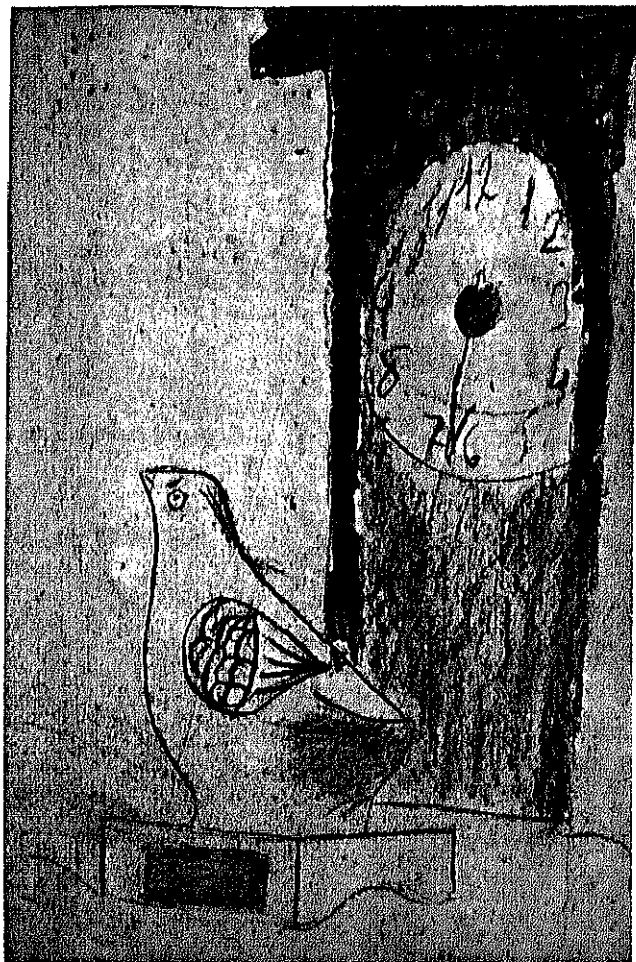
no 19



no 20



no 21



no 22



no 23



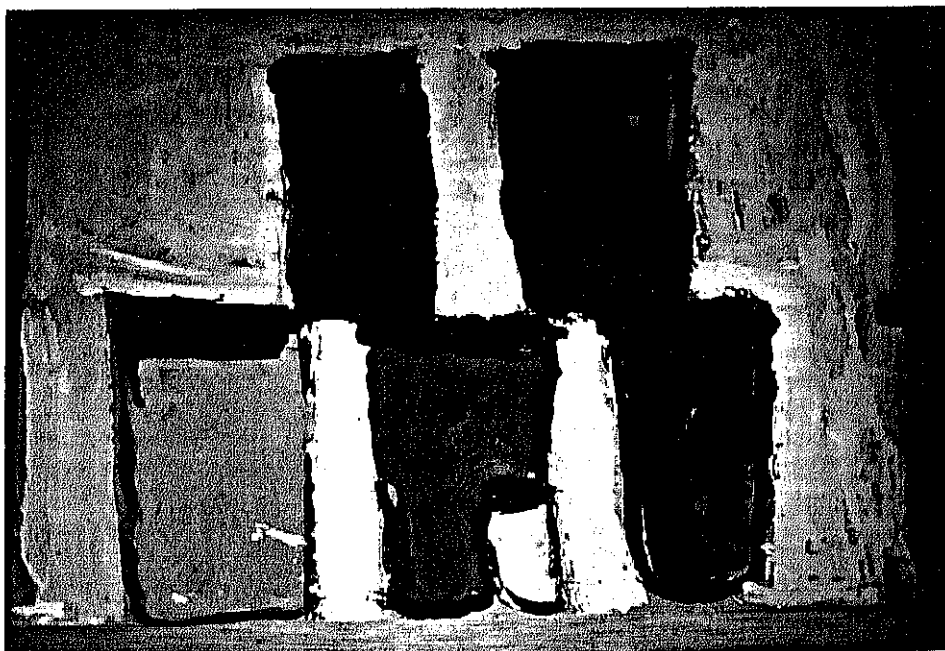
no 24



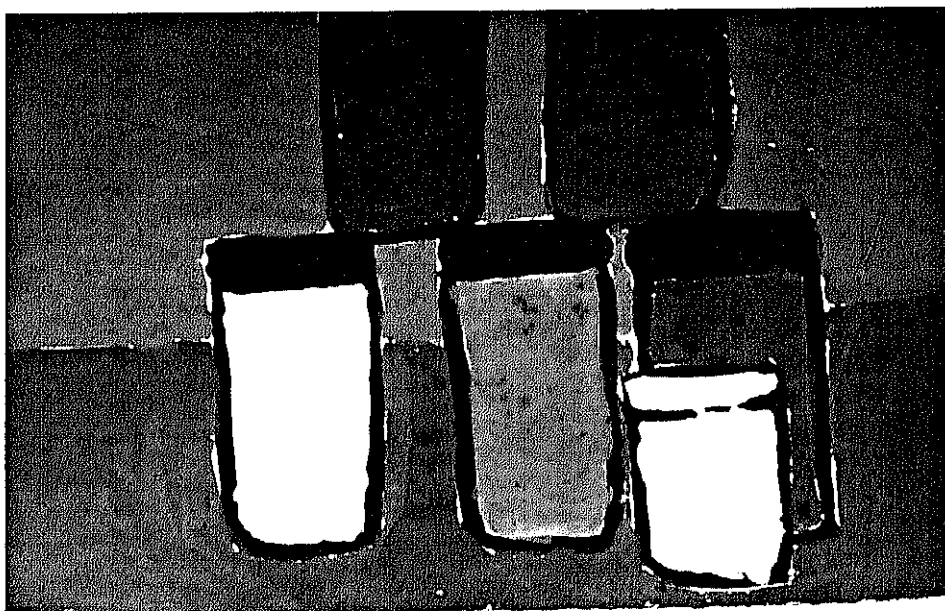
no 25



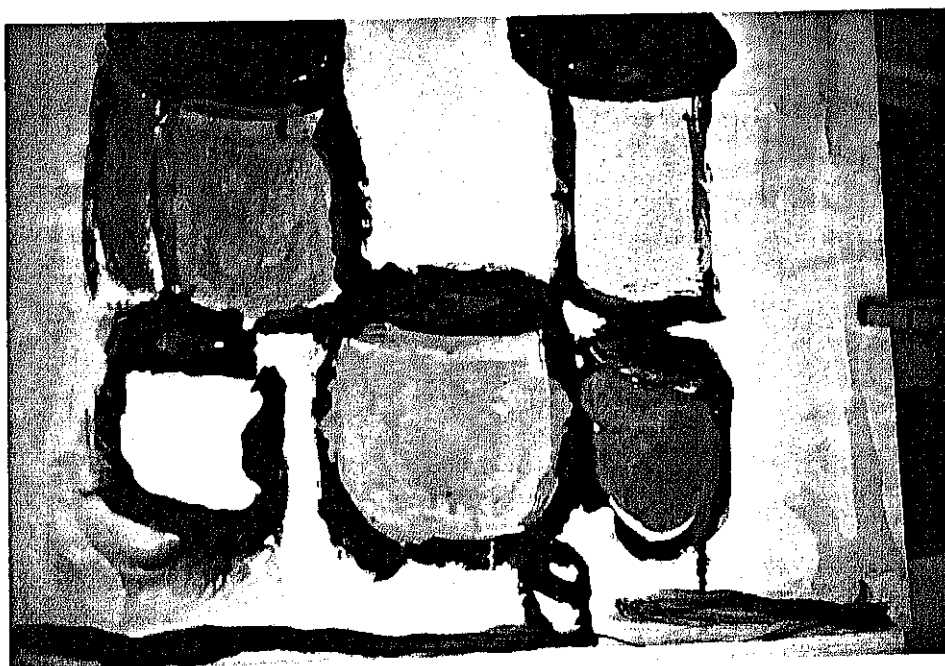
no 26



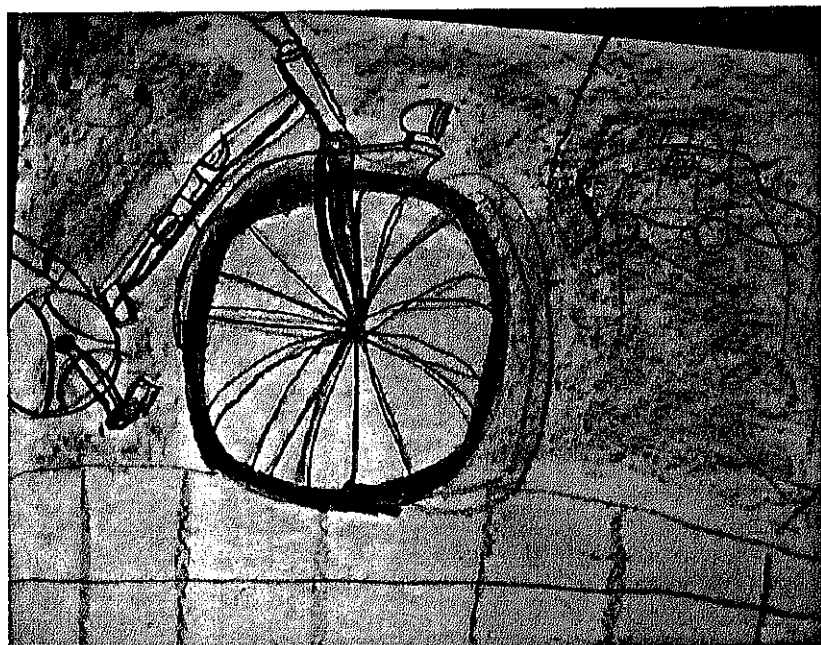
no 27



no 28

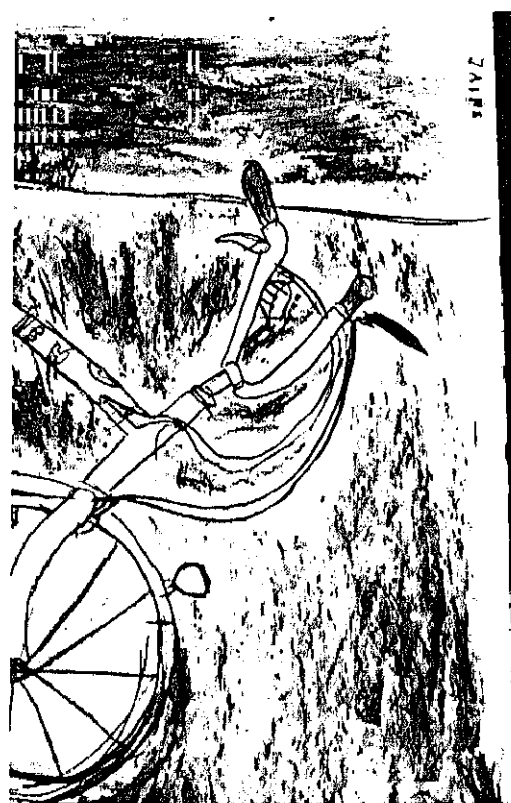


no 29

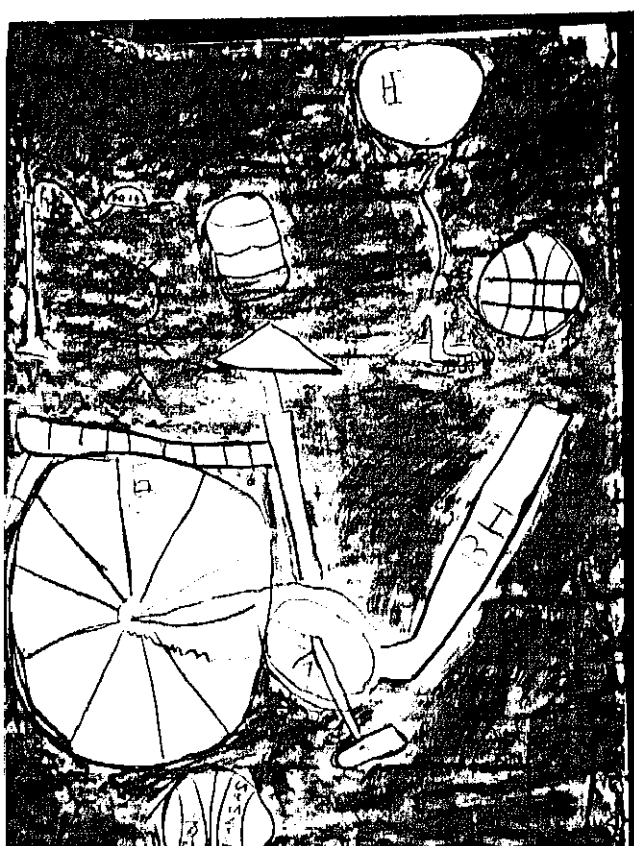


no 31

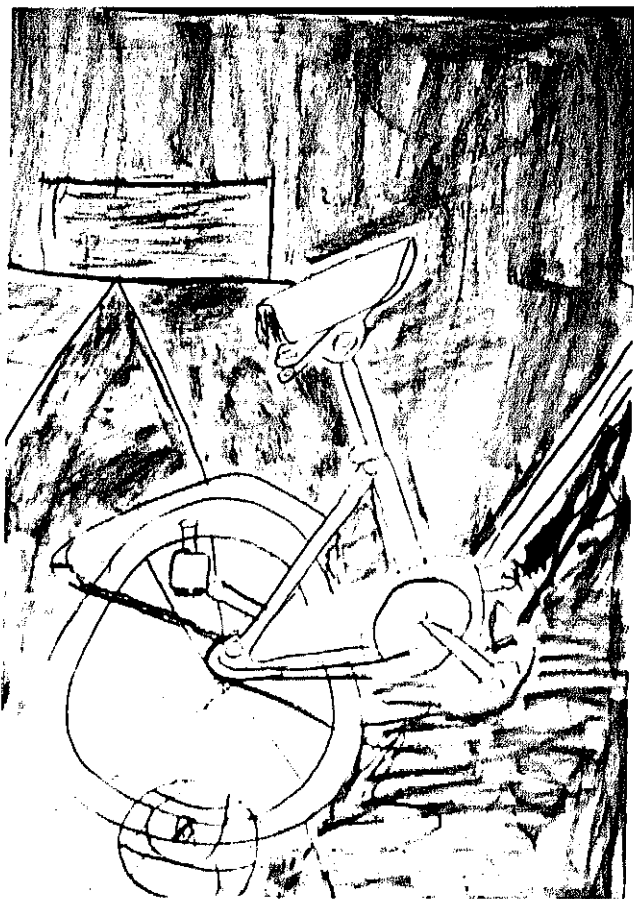
no 30



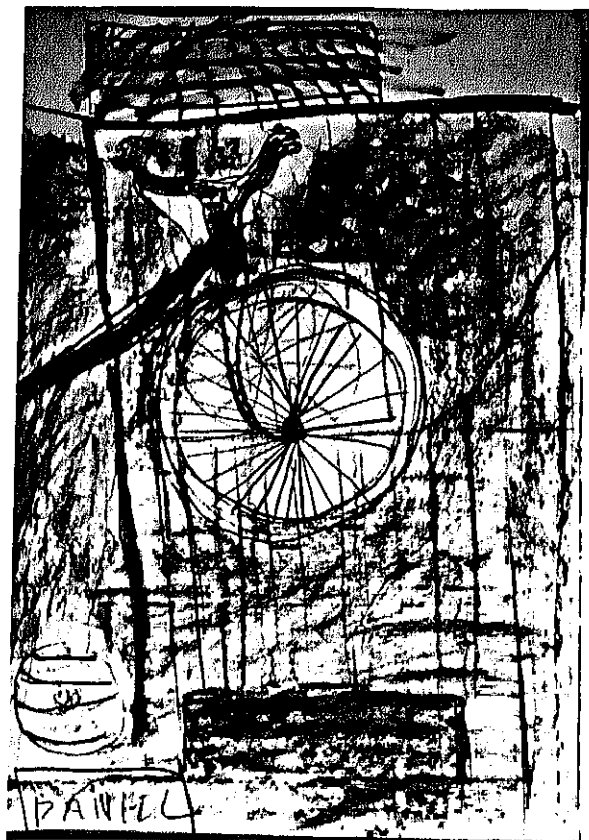
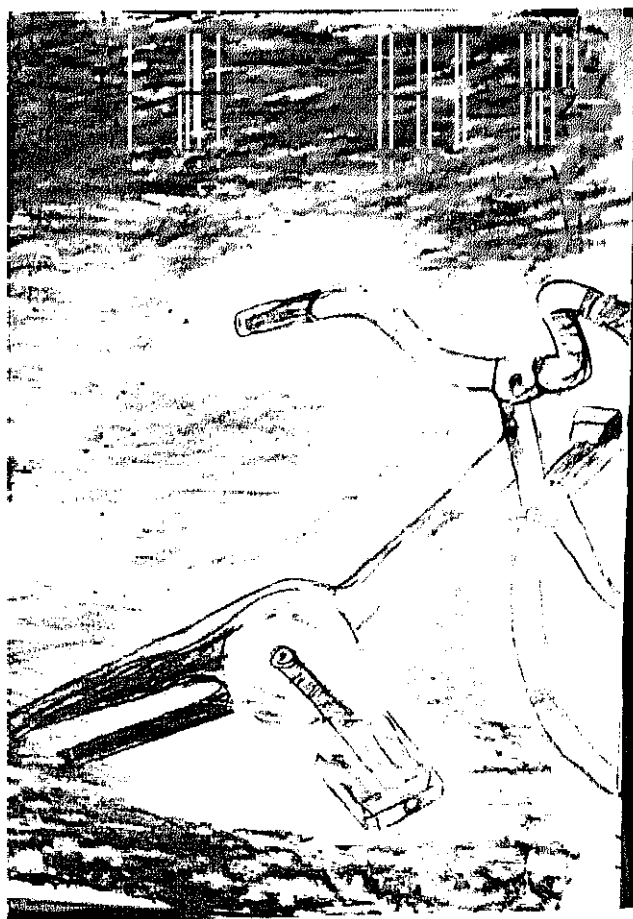
no 32



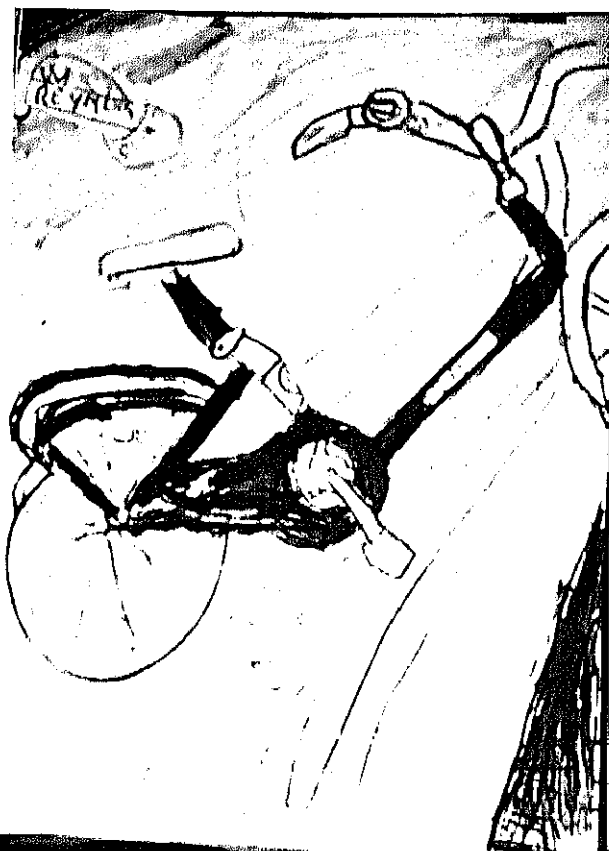
no 33



no 34

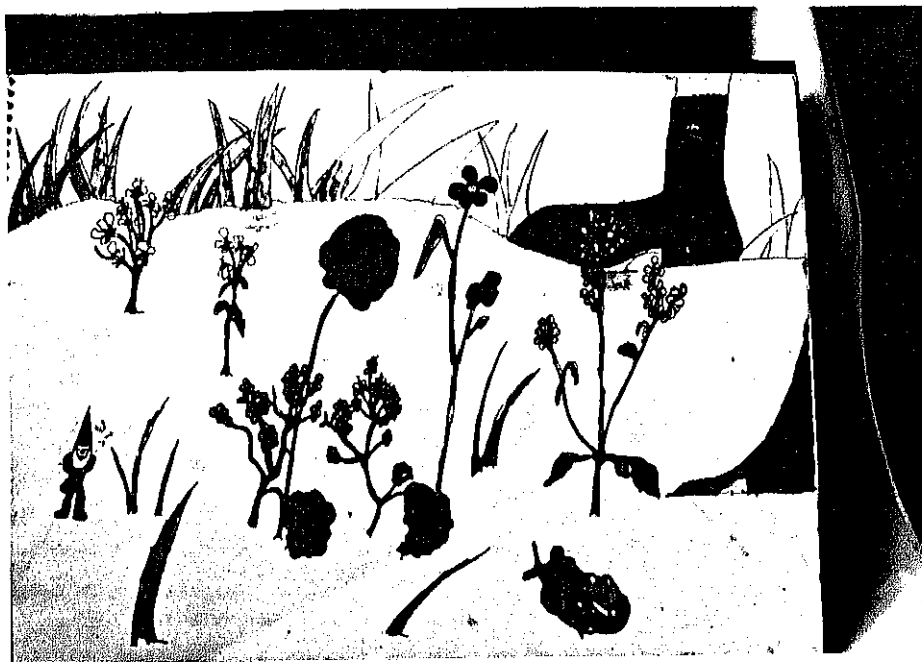


no 35

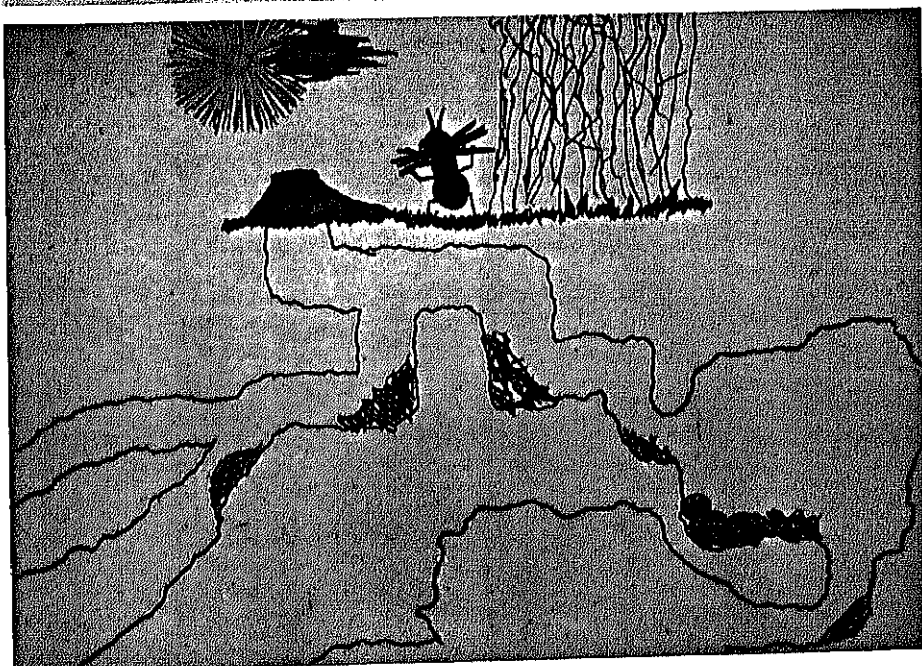


no 36

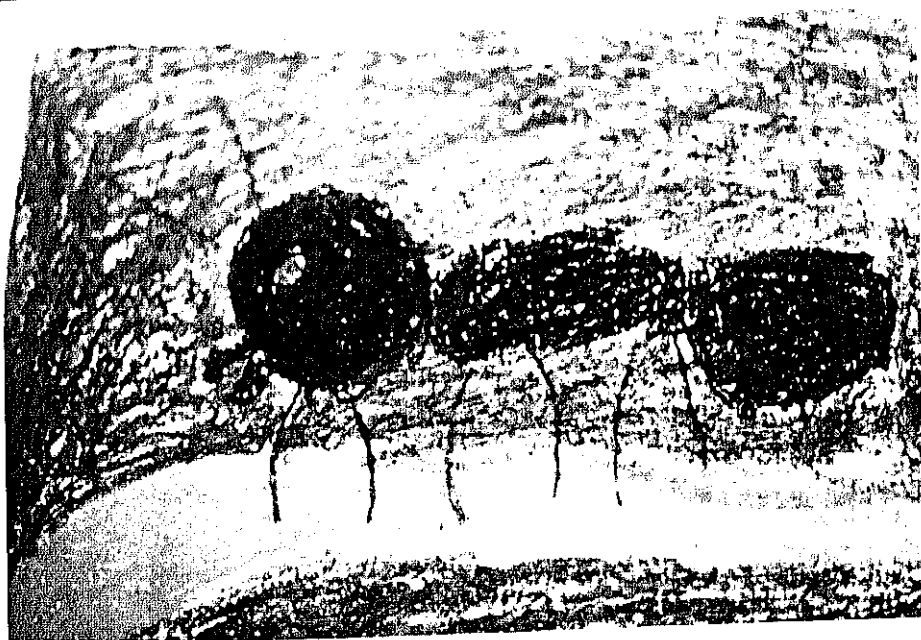
no 37



no 38



no 39



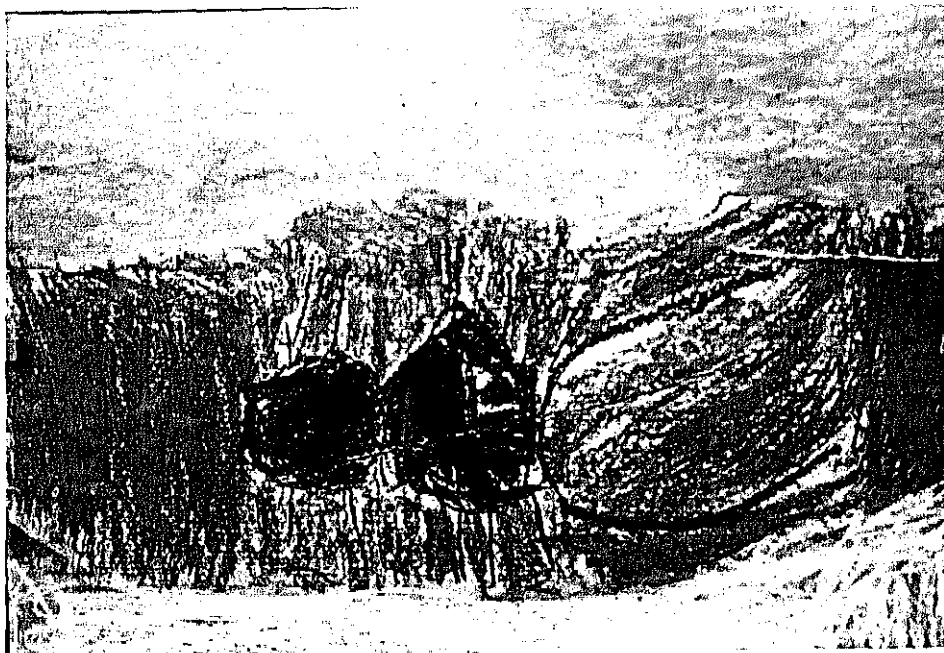
no 40



no 42



no 43



nº 41

Dentro de este ejercicio tenemos que diferenciar entre dos facetas aplicadas al mismo: por un lado, los dibujos y pinturas de los elementos presentes en el propio Taller y, por otro, de aquellos elementos que los niños traen.

En el primero de los apartados, el estímulo para la realización de estos trabajos viene siempre del material y del cambio en la postura de trabajo: pasan de la mesa al caballete, el cual es muy importante poder utilizarlo, más que por los resultados, porque el chico se encuentre totalmente motivado, y se considere más importante. Al no disponer de grandes espacios y muchos caballetes, obliga a que se tengan que alternar estas propuestas. Normalmente a los muchachos no les interesa para nada observar botellas, piezas de cerámica, botes o cualquier otro objeto fuera de sus propios intereses y, por otro lado, creemos que es imprescindible comenzar esa observación por elementos simples, simétricos y de fácil proporción, para comenzar así a relacionar el espacio con el objeto, haciendo valoraciones globales. Si no hemos conseguido la motivación por la disposición del caballete, el carboncillo

o el gouache, podemos también hacerlo dando una posibilidad de expresión personal dentro del propio ejercicio, tratando el espacio de fondo para su libre interpretación, dando oportunidades para que añada elementos a su propio gusto y criterio. Del primer ejemplo tenemos el dibujo nº 19, con unas sombras que ha recreado; el nº 21, con todas las texturas gráficas que aplica. En pintura, merece nuestra atención el nº 23, en donde aparece un fragmento de un cartel de Miró, el cual ha sido mejor tratado que los propios elementos, tema del trabajo.

El dibujo nº 3 es interesante, pues añade el dato que anteriormente hemos comentado, la inclusión de un cosido a las texturas de las telas, dato que corresponde a una etapa realista (según Lowenfeld), pero con un trabajo de más pretensiones y estímulos para el muchacho, y no la simple expresión libre, limitada por sus propias inseguridades.

De dibujos al carboncillo con temas de clase, tenemos un ejercicio realizado por quince niños, y que fué posible realizar en una sola sesión, pudiendo obtener los datos de los diferentes planteamientos de los niños en una muestra más amplia.

El modelo son una serie de vasos y copas de diferentes formas y tamaños, colocados sobre un tablero cubierto por una tela verde y de fondo otra tela de color amarillo; podían realizarlo todo completo o una parte, como quisieran.

Estímulos: el carboncillo, un tablero grande y el caballete, además de papel tamaño Din A-3.

Hay niños en este ejercicio algo más pequeños que en otros anteriores, de siete años, a quienes corresponden los dibujos nºs 14 y 15, hasta llegar a otros más mayores, de doce años,

Los dibujos nºs 6, 8 y 16, son más decididos, limpios y "compuestos", pero sin caer en un análisis exhaustivo. Los numerados con el 4, 7, 10, 11, 15 y 17, guardan en algo las relaciones, tienen un sentido más sincrético y un gran interés por desarrollar texturas con el carboncillo. Los restantes han planteado unos conceptos globales y algún dato significativo, pero con bastantes errores de representación, con elementos, formas, y texturas que guardan una relación "afectiva" con el niño, a través de su memoria y, por tanto, también

sincréticos. Con lo cual, se observa tres niveles en cuanto a coeficiente mental y una igualdad en el planteamiento de la visión.

En lo referente a los dibujos y pinturas de elementos que los propios niños traen, el estímulo es casi innecesario, sirviendo cualquier material, cualquier soporte, y técnica, al estar el niño perfectamente motivado. Se han utilizado estas propuestas siempre que el muchacho ha querido hacer un análisis exhaustivo de un tema, ya que él mismo se lo estaba exigiendo y le faltaban conocimientos o datos, como ocurría en los dibujos nºs 42 y 43, donde partieron de hierbas que estaban cerca del Taller, y que recogieron al entrar. El tema de las hormigas en donde las observaciones han sido diferentes ante los propios planteamientos de los niños, han sugerido diferentes dibujos, como el nº 39, muy descriptivo de un hormiguero (imaginario), cuya hormiga apenas está vista, o el nº 40, con una mejor observación de la hormiga, y el nº 41, cuyo autor es un niño más pequeño, Miguel Lóp. cuya hormiga está observada, pero el concepto de espacio no lo tiene resuelto, ya que corresponde el dibujo a una etapa anterior, no habiendo superposiciones sino simplemente está descrita de una forma plana.

El dibujo nº 38 corresponde a Álvaro, un muchacho muy observador, quien ha realizado una composición a través del análisis de las plantas que había recogido y la incorporación de otros elementos, los cuales sitúa en su proporción, como por ejemplo la figura del gnomo, (clara influencia, como ya comentamos), y que aporta un carácter narrativo a toda la composición.

Respecto del ejercicio de la bicicleta, fue planteado para el chico que la había traído, a cuyo ejercicio se fueron incorporando todos los muchachos del grupo, y que está realizado a carboncillo, sobre tablero y en caballete, es un planteamiento parecido al ejercicio de "vasos y copas", con la diferencia del objeto a analizar, la bicicleta es de él, los vasos y copas son del Taller, comprenden los dibujos nºs 34,36 y 37, son dibujos más analizados, y el resto parte de las experiencias del objeto con ellos mismos. Hay gran preocupación por ocupar todo el espacio con grafismos o texturas e incluso algún otro elemento que completa la composición.

5.18.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 18.*

Dibujos y pinturas del natural: Paisaje.

Realizados por los Grupos A, B, C y D. (Cursos 84/85. 85/86. 86/87. 87/88).

Presentamos dos dibujos: el numerado con el 1, realizado a lápiz, y el 2 a carbón, ambos con un tamaño de Din A-4. Además otras trece pinturas, realizadas de distintas maneras; las nºs 3, 5 y 14 con pastel, mediante ceras las nºs 6, 7, 8 y 15, en aguada y tinta la nº 4, con rotulador y pastel la nº 13 y, finalmente, las nºs 10, 11 y 12 a gouaches; los tamaños son Din A-4, exceptuando, las nºs 4, 7 y 8, que se realizaron en Din A-3. Todas las pinturas están realizadas sobre el natural al aire libre, en una zona campestre cercana a la ciudad y también en parte urbana, en los propios alrededores del Taller.

El espacio está ampliamente ocupado en todos los ejercicios.

Las texturas en este caso son parte de los elementos que se describen; por tanto no hay intención, salvo en las pinturas de gouache, que por la densidad de su materia, hace surgir una textura característica.

El color está ampliamente utilizado en las pinturas nºs 5, 6, 10, 11, 12 y 14.

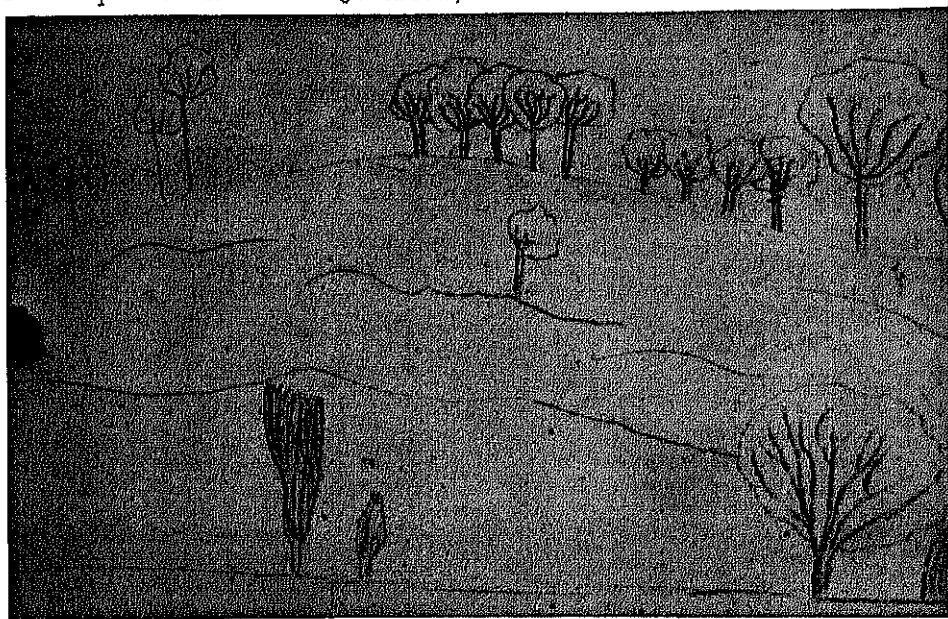
La originalidad como idea no aparece y como resolución de trabajos podemos destacar los nºs 6, 11 y 14.

Como trabajo analítico, en este caso no se presta, ya que la observación general del paisaje hace difícil el recreamiento del detalle; en la nº 9 aparece un mayor estudio de la torreta de conducción de la electricidad, si bien no puede considerarse que esté analizada, puesto que los elementos que introduce son los necesarios para identificarla.

En cuanto a influencias y estereotipos, en este trabajo no se dan, no habiendo surgido entre ellos, y la influencia del

exterior es difícil de aplicar en este ejercicio, cuando el modelo es tan real.

nº 1



nº 2



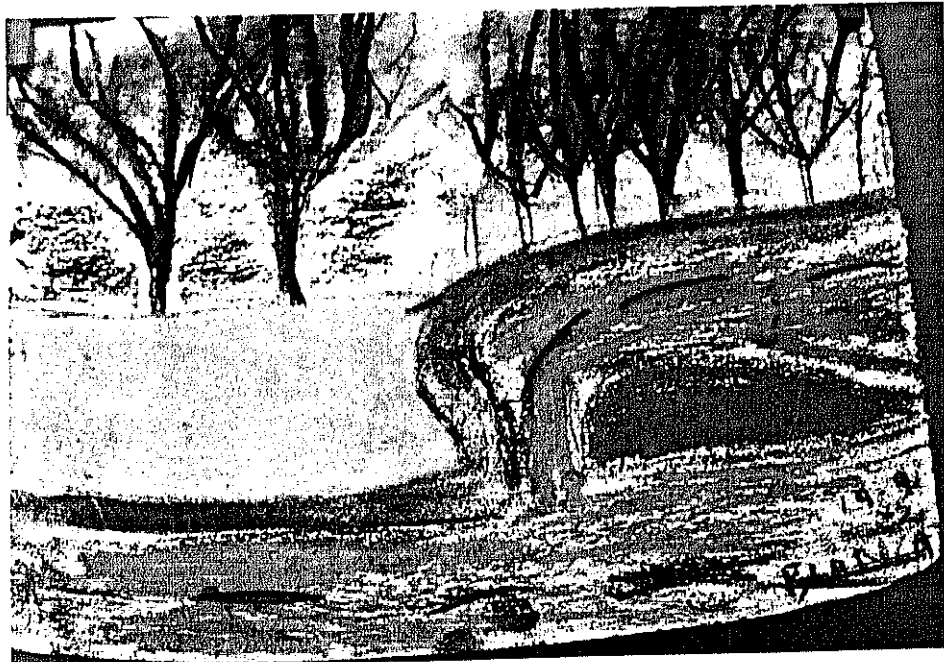
nº 3



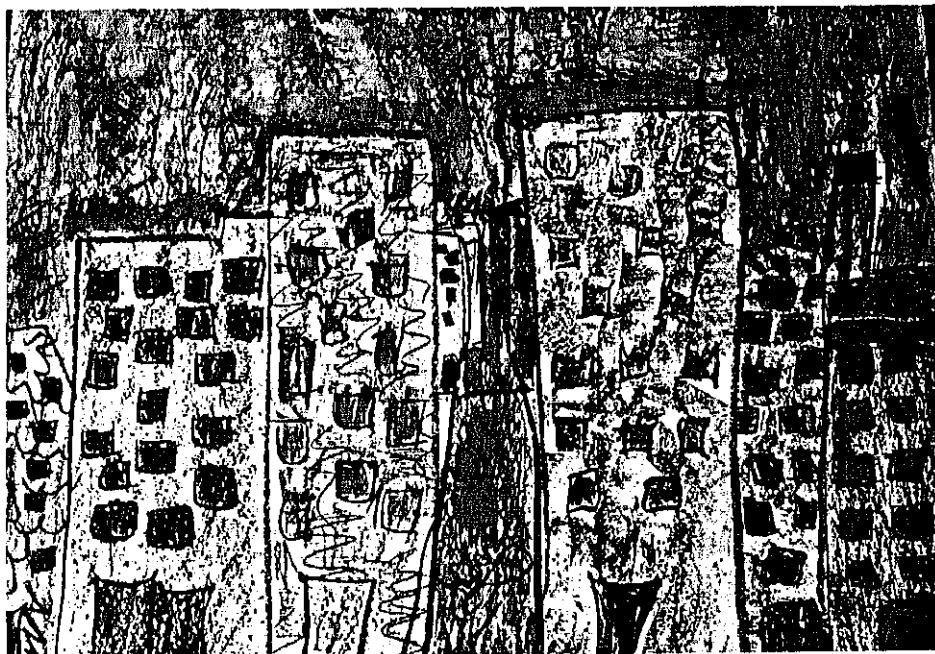
no 4



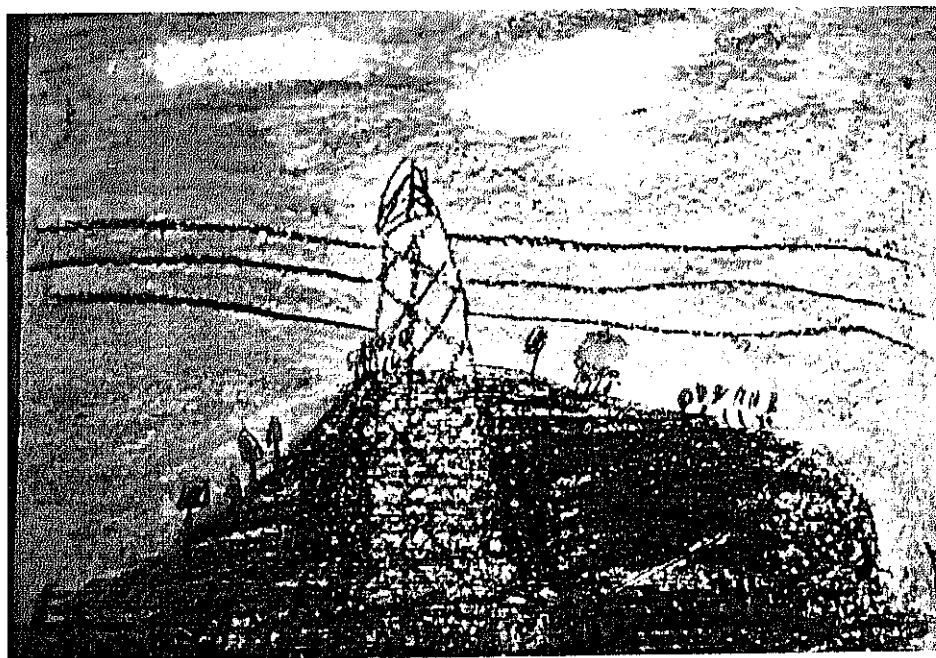
no 5



no 6



no 7



no 9



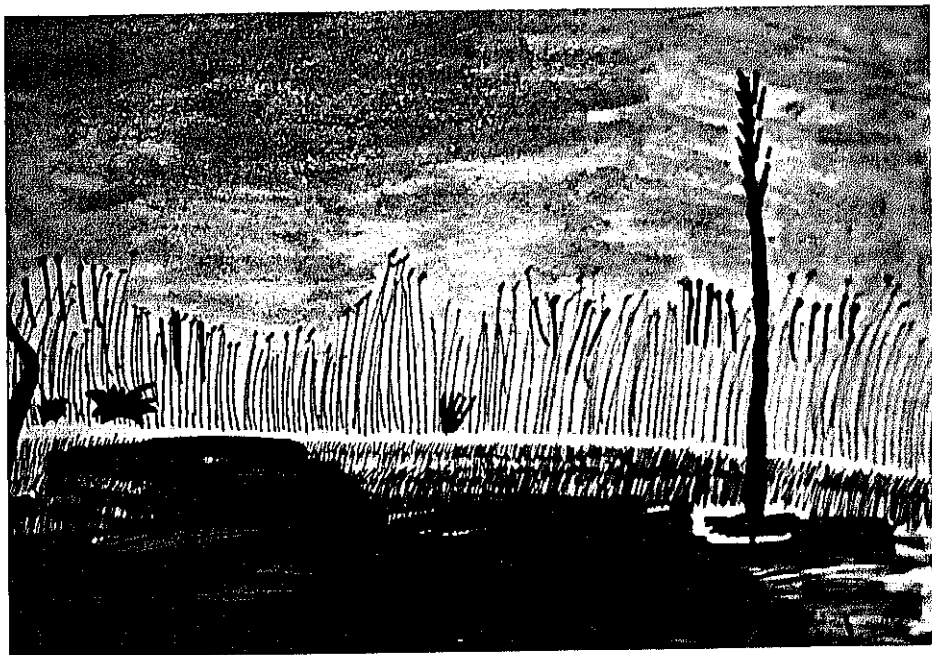
nº 10



nº 11



nº 12



no 13



no 15

Observando los resultados y realizando un contraste con los objetivos planteados, podemos deducir que no ha existido más estímulo que la propia propuesta de salir a pintar fuera del Taller; únicamente nos hemos encontrado con algún muchacho que comentaba la incomodidad de no tener mesa o asiento y a algún otro sentir un cierto pudor por ir en grupo con todos los bártulos y sentirse observados por otras personas. Los primeros coincidían en que ellos tenían en el Taller algún trabajo por terminar o les apetecía hacer algo imaginativo sin modelo ni pauta, y los segundos concurrían por ser primeras salidas a la calle o al campo. A todos ellos se les animaba con una actitud más libre de interpretación, con un material distinto o con una ubicación un poco más cómoda (un banco, el bordillo etc.); no obstante, eran pocos casos aunque los suficientes para enturbiar una salida si no se preveía alguna solución.

Normalmente se ha utilizado un material poco problemático, caso de ceras y pasteles, y en algún caso, con grupos pequeños, técnicas de agua o tinta.

El principal problema con que se encuentran los niños es no saber elegir, todo se les escapa, hay muchas cosas, y el hacer un compendio de un todo sería caer en un paisaje descriptivo, que apenas tuviera que ver con la realidad que en ese momento tuviesen delante de sus ojos. Comentábamos, en general, las posibilidades del paisaje que estábamos viendo y la necesidad de "encuadrar", como si hiciéramos una fotografía. Ese esfuerzo es importante, ya que obliga a una abstracción, un poco peligrosa, pues puede perder el interés para él. Lo más interesante de los lugares elegidos, como ya se comentaba al comienzo del capítulo, resultó ser que para ellos eran conocidos, paseados y casi hurgados. Próximo al lugar donde se realizan las salidas se encuentra el denominado "Cerro de las Contiendas", que tiene unas cuevas, muy pequeñas pero con un gran poder de misterio para ellos, quienes en los trabajos nºs 3 y 11, indican como una señal de identificación dentro de la totalidad del monte; no es uno cualquiera sino éste, que viene determinado por este detalle (visión sincrética). En el trabajo nº 9, aparece el monte al fondo, con una torre de alta tensión (muy característico del lugar, dada su cantidad) y con la cual el niño se identifica. En la pintura nº

6, donde aparecen unos árboles en la lejanía y en un primer término la autovía, algo que no se correspondía con la visión real, desde donde estaba situada esta niña, Blanca, pero que para ella era importante, al ser uno de los accesos a su casa.

En casi todos los trabajos hay implicaciones de carácter afectivo, que estimulan a la hora de la representación, dando carácter al trabajo, de la misma forma a como en casi todos Y en casi todos podemos observar un planteamiento sintético en cuanto a su forma de "ver" el paisaje.



nº 14



nº 8

5.19.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 19.*

Pintura del natural. ejercicio de retentiva.

Realizado por el Grupo B. (Curso 85/86).

Tenemos ocho pinturas acrílicas, sobre papel, con formatos Din A-3 y Din A-4, cuyo tema ha sido un objeto observado y luego interpretado libremente sin verlo. La ocupación del espacio es amplia en todos los ejercicios: en la pintura nº 1 (Hugo), el objeto excede al propio espacio, dos niños han incorporado una base de apoyo para el objeto nºs 1 y 2 (Hugo y Jaime E.), y el resto ha colocado solamente el objeto interpretado.

Las texturas aparecen como tal en la nº 5 (Ramón), nº 6 (Inés), nº 7 (Isabel R.), y nº 8 (Noélia), incluyendo una serie de formas dentro o fuera del objeto para tratar de una manera más personal los espacios vacíos. La pintura acrílica ofrece una serie de transparencias por la utilización del agua que la diluye y que crea una textura muy interesante en varias de estas pinturas; sirvan como ejemplos de lo que decimos la nº 1, nº 3 (Santiago), y la nº 4 (Miguel L.). Es muy destacable como intento de apariencia de material diferente la pintura nº 4 (objeto de cristal), en donde ha pintado una serie de colores diferentes dentro del objeto a fin de crear la transparencia, aunque estos colores no tengan nada que ver con el fondo utilizado.

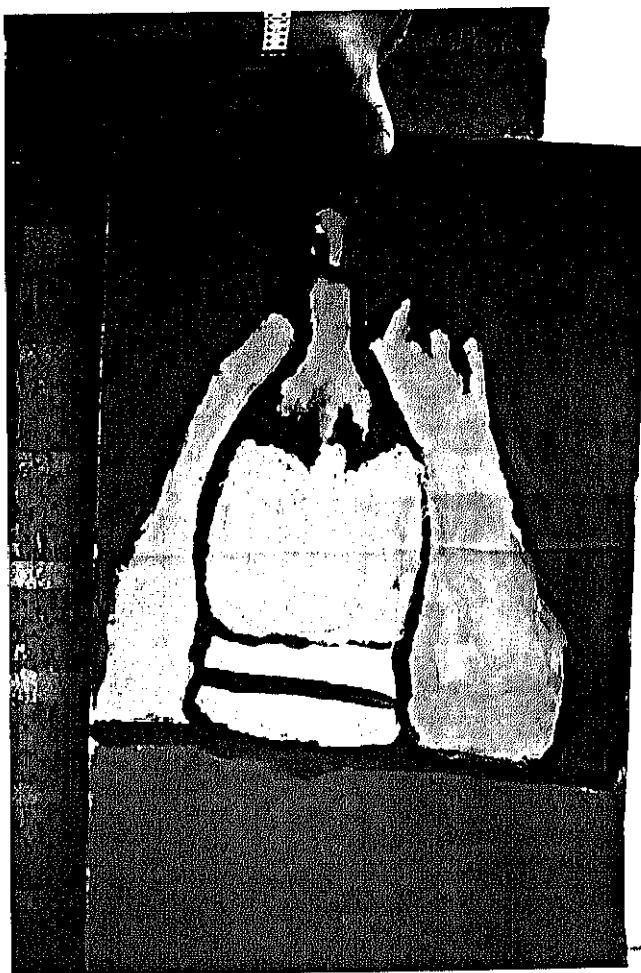
El color está utilizado plenamente, bien con un sentido más plano, caso de los trabajos nºs 1 y 5, o con un intento de matices más rico, que encontramos en los nºs 6, 7 y 8.

La originalidad estriba en la forma de interpretar los objetos, que se rigen más por el sentido del color, teniendo en cuenta que se trata de dos modelos y las versiones tan variadas de los mismos que han hecho los niños.

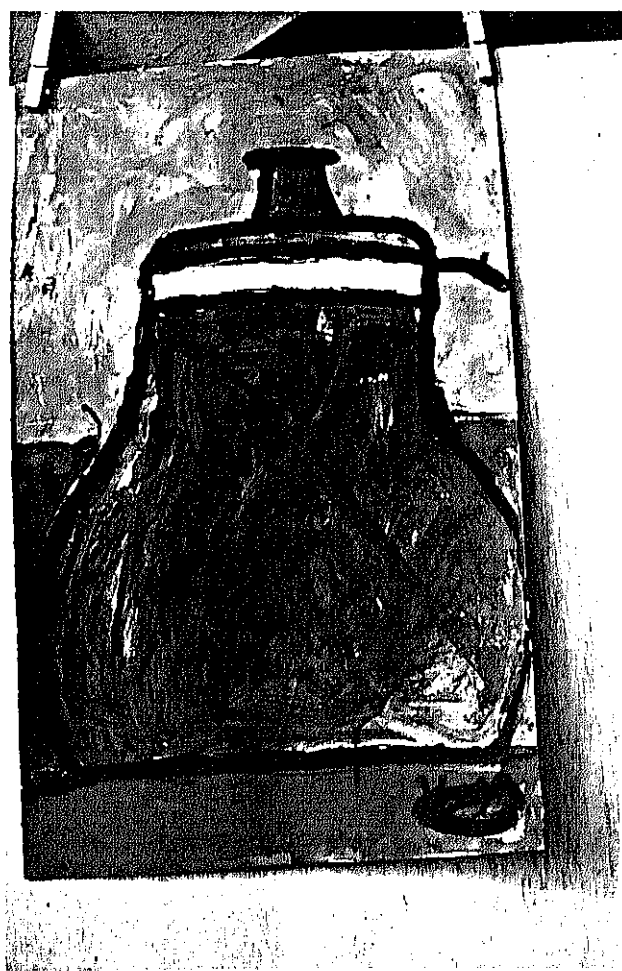
Los objetos no han sido observados de una manera minuciosa, como ya comentábamos anteriormente; ha interesado más el ejercicio como color que como análisis del elemento. No obstante, de los dos objetos observados e interpretados, podemos valorar como una mayor

identificación con ellos, las pinturas nºs 6 y 7, tanto por la forma como por los elementos decorativos introducidos, que aunque no corresponden con el real, sí ha habido una interpretación del objeto que observaban.

No ha habido ninguna influencia y estereotipo.



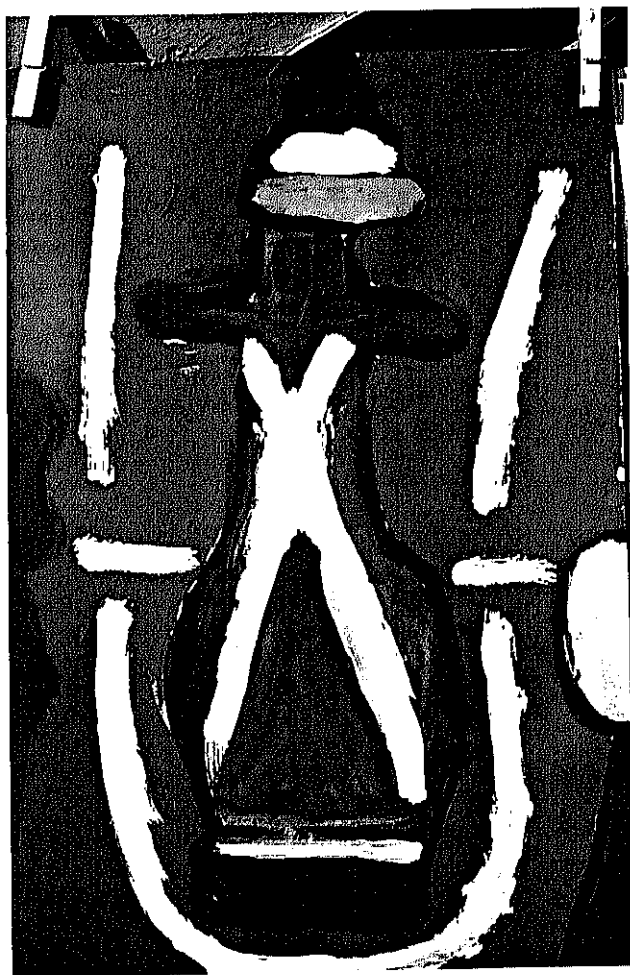
nº 2



nº 1



no 3



no 4

no 5



no 6



no 7

no 8

Estos ejercicios de desarrollo de la memoria visual siempre son estimulantes y es aconsejable su utilización de cuando en cuando, al crear una situación de juego y de competición a pequeña escala, si bien lo suficiente para que los chavales se sientan motivados. Casi lo de menos es el objeto elegido, que si bien resulta conveniente en un principio que sea simple, con posterioridad, y en función de nuestros objetivos, realizaremos la elección del objeto, que como ya se comentó en su momento será mejor que no sea muy conocido por ellos; por tanto, hay que evitar los objetos personales, a no ser que busquemos una descripción analítica del mismo.

En la propuesta se insistió mucho en la forma del objeto, en sus texturas, las apariencias, y los materiales, para que retuviesen también las sensaciones táctiles y hasta sonoras, siendo que el objeto no sólo fue contemplado sino también tocado.

Un estímulo importante es la pintura acrílica: brillante, fluida y de gran colorido, aportando la posibilidad de utilizar los colores con plena libertad, sin ceñirse a un modelo concreto. Con ello también se consigue una interpretación más personal y una autoidentificación con los colores y formas elegidos. De los ocho ejercicios realizados, cada uno aporta cosas diferentes, y los puntos de atención han sido muy diversos, pudiendo caracterizarlos así:

-El trabajo nº 1, con una visión global muy sintetizada, es el único que eligió un objeto de alfarería (color natural), que se ha convertido en objeto muy rico de color, con ese toque de amarillo en la boca, que compensa con el rojo de abajo; su autor es un muchacho muy inteligente, muy indisciplinado, con problemas afectivos y que en muy pocas ocasiones se implica en los trabajos que realiza.

-La pintura nº 2, con una mancha que bordea el objeto, fundamental para que éste destaque, era un objeto de cristal cuya versión, salvo que es aquí más ancha en la base, no difiere demasiado de la realidad. Es una interpretación bastante moderada, tranquila, propia de alguien tan observador como Jaime E., aunque aquí no ha estado suficientemente inspirado para hacer algo más imaginativo, aunque no obstante sea propio en él, ya que se expresa mejor en el dibujo.

-Las pinturas nºs 3, 4 y 5, corresponden a la misma botella, en distintas versiones. La nº 3 muestra excesiva importancia a los bordes redondos del adorno de la base y la boca, siendo la nº 4 la única representación de material (cristal).

- Y la pintura nº 5 presenta una conexión de adornos entre fondo y objeto realmente interesante, así como el uso del color. Todas ellas tienen un planteamiento sincrético.

-Las pinturas nºs 6, 7 y 8, corresponden a tres de niñas, quienes han elegido un mismo modelo, aquél que está más adornado, puesto que se trata de una imitación de vaso griego "consumo" de turistas. En las tres pinturashay una gran importancia de los elementos ornamentales, que reinventa cada una de sus autoras y un cierto acompañamiento de esos ornamentos en los fondos, apareciendo el color más sucio, ya que ha habido más mezcla de diversos tonos.

5.20.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 20.*

Otras formas de narración gráfica: El cómic. Tiras fijas con personajes en sombras.

Realizados por los Grupos A, B y C. (Cursos 84/85. 85/86. 86/87).

Presentamos seis ejemplos de cómics, de diversos estilos realizados de diferentes maneras, formas y temáticas, tamaño Din A-3, los nºs 3, 4, 7 y 8, y en Din A-4 los nºs 5 y 6.

El trabajo nº 3 es un cómic de una niña, con un tema familiar, pintado con ceras duras, donde ha utilizado una diferenciación en el tamaño de las viñetas, lo cual ofrece resultados compositivos muy válidos, habiendo por tanto una planificación previa del tema y de las imágenes.

El nº 4, está compuesto de cuatro dibujos a lápiz graso y que con su unión se ha conseguido una solución de continuidad similar a una historieta, siendo su autor un niño.

Los nºs 5 y 6 están realizados en equipo, de manera simultánea, siendo ambas historias terroríficas y realizados a lápiz y ceras blandas, y en este caso la pintura no es directa. La distribución no está organizada, ya que han discutido entre ellos mucho, sin llegar a ponerse de acuerdo, si bien al final van saliendo las viñetas, a medida que vienen las ideas.

El nº 7 y el nº 8 corresponden a un mismo niño del grupo A, Angel R. de 14 años, un muchacho bastante introvertido, a quien le gustaba mucho dibujar y le interesa todo el lenguaje del cómic; están realizados con lápiz y rotuladores muy finos, a lo largo de bastante tiempo y en momentos cortos, aportando buenas dosis de lenguaje escrito, estando todo el espacio ampliamente ocupado con muchos personajes y elementos diversos. La temática siempre es de acción: enfrentamientos bélicos, destrucciones, etc. La forma de componer es siempre según se desarrolla la idea, sobre la marcha, no existiendo una planificación previa, enlazándose las viñetas por el cúmulo de ellas.



no 4



no 5



no 6

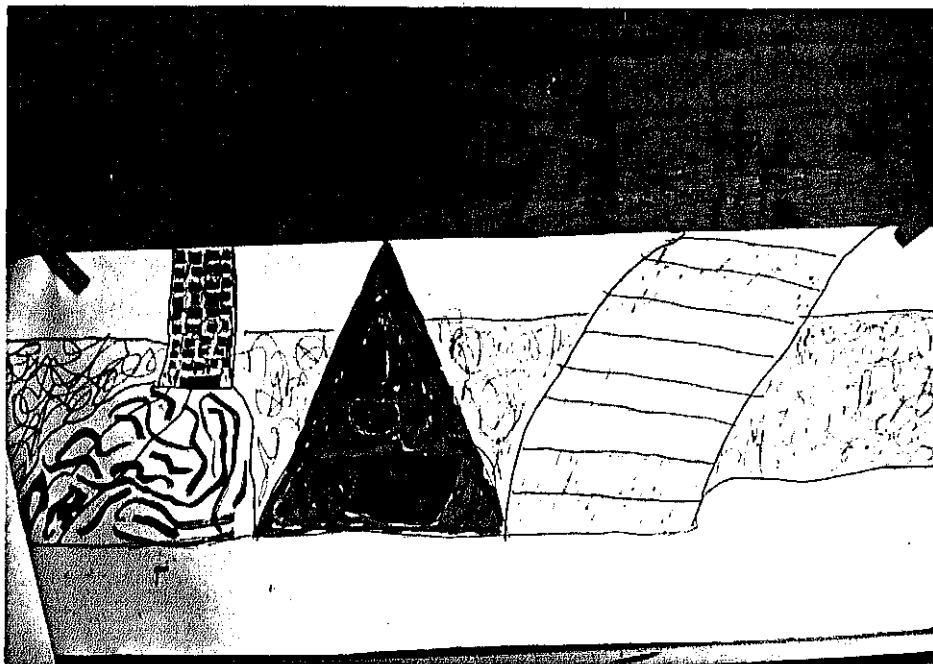


nº 7

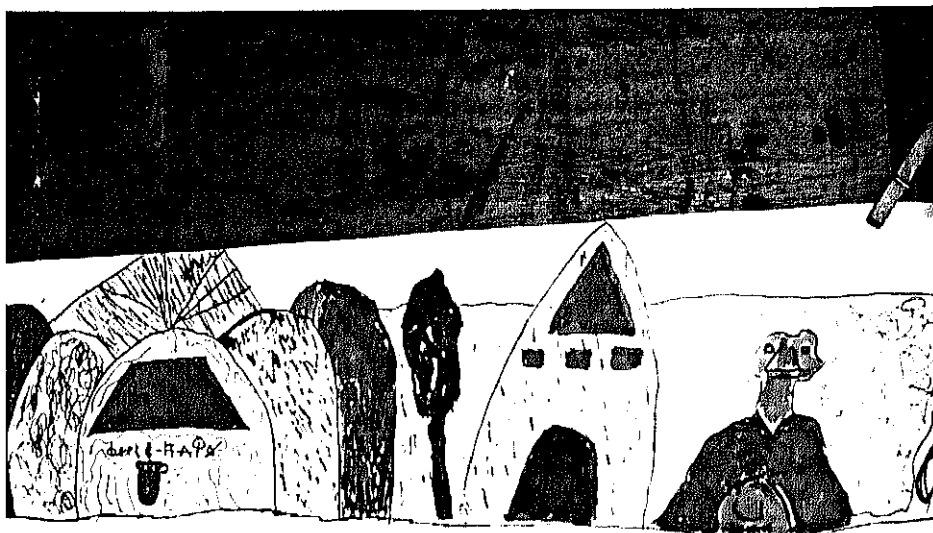


nº 8

Respecto a las dos tiras que presentamos del cine, con figuras en sombra, correspondientes a los dibujos n°s 1 y 2, la ocupación del espacio es correcta, bien utilizada, y aparecen texturas para diferenciar unas masas de otras, el color está poco utilizado, siendo un trabajo fundamentalmente gráfico. Los elementos son bastante originales, sin que aparezcan formas analizadas de manera exhaustiva ni se aprecien influencias ni estereotipos.



nº 1



nº 2

Este medio de expresión se ha utilizado en pocas ocasiones en el Taller debido tanto a que está dentro de la narración literaria, como que suele ser muy utilizado por los muchachos de una forma personal, modo en dónde tiene más sentido.

En el comienzo de este capítulo, hemos dado fundamentos de cómo utilizarlo; por supuesto, la edad ideal es a partir de los ocho años, explicando en ese momento las técnicas del cómic y, en general, utilizando temas inventados, fantásticos o imaginarios. Realizarlos en grupo resulta una tarea bastante larga, teniéndose que



poner los participantes de acuerdo en la propia historia; además, tiene mucho más sentido como actividad en solitario, donde no hay una preocupación por lo que se cuenta y cómo se cuenta.

Realizando un análisis, observamos que el móvil es la propia narración, por lo cual se aparta un poco este ejercicio de nuestras propuestas. La autoidentificación con la historia será un estímulo importante que surgirá de forma inconsciente.

La propia técnica del cómic puede ser estímulo para motivar a los alumnos en la observación, en las necesidades representativas y en una planificación previa del trabajo, lo cual es muy costoso de conseguir por otros medios. A pesar de ello, ponemos como ejemplos los cómics nºs 5 y 6 realizados ambos en el Taller; no hemos conseguido unas viñetas bien planificadas ni dibujadas, puesto que les ha interesado mucho más la expresión de los personajes y la historia que narraban.

El nº 3 es un ejemplo realizado por una niña, fuera del Taller, en donde podemos apreciar una correcta distribución, un tema y una forma muy estereotipados y de muy poco interés plástico.

El cómic nº 4, de un niño más joven, Miguel Lóp., es muy simple pero muy bien realizado e interesante en el tratamiento de formas y texturas.

Un caso bastante especial, son los cómics nºs 7 y 8, ambos pertenecientes a un muchacho, Angel R., que se expresa ampliamente en este campo y desde muy niño, tiene una auténtica vocación literaria, si bien no escribe más que acompañado de imágenes, y que acude al Taller de cuando en cuando. Lo hemos incluido aquí como una posibilidad más de esta forma de hacer, aunque son unos dibujos realizados en solitario, algo muy comprensible, pues para ello se necesita una gran capacidad de concentración; la técnica es de rotulador y las figuras, aparte de su expresividad, resultan bastante correctas en cuanto a proporción y movimiento, habiéndose elegido estos cómics en particular debido a su belleza plástica, tanto de color y como de textura que se han conseguido. Por tanto, es una conjunción de plástica y literatura bastante válida.

Respecto de las tiras fijas con personajes en sombras, son una variante de este campo narrativo. Se incluye el

movimiento, lo cual hace que bien pudiera ser un pequeño teatro de sombras, que se corresponde con dos fases de trabajo: una el escenario o espacio compositivo y otra las siluetas recortadas. La técnica es estimulante, y el proceso no muy largo, contando con la cualidad de fomentar un pensamiento en acción, de varias escenas, como ocurre con el cómic, si bien aquí en un espacio real, no virtual.

5.21.) *Análisis de los resultados obtenidos del tema de trabajo nº 21.*

Trabajos recuperados a través del error.

realizados por los Grupos A, B y C. (Cursos 84/85, 85/86, 86/87).

Tenemos siete trabajos que todos ellos parten de comienzos considerados por los niños erróneos, al no representar en el aspecto naturalista o descriptivo lo que ellos querían, habiéndose conseguido que los continuasen por su aspecto formal o lúdico, o como encuentro de grafismos y texturas, con una visión diferente.

Los trabajos nºs 1, 2 y 7 están realizados por un mismo niño, considerado en su escuela y por sí mismo como muy malo en esta materia; nos encontramos ante un niño simpático, dulce, inteligente, pero tremendamente vago, sin ningún interés por contar cosas y sin conflictos, que descubrió la posibilidad de trabajar de esta forma, que estuvo solamente un año el Taller, y cuyos trabajos estuvieron dentro de esta línea comentada.

El resto de los ejercicios corresponden a diferentes niños, que en algún momento sufrían por no representar lo que ellos deseaban y han podido acabar el ejercicio de esta manera. Entre ellos hay dos niñas, autoras de los trabajos nºs 3 y 4, quienes no entraron en el planteamiento y siguieron considerando el trabajo no válido. Los nºs 5 y 6 son de otro niño, Daniel H., que sí consideró válido esta forma de trabajar, siendo para él un beneficioso sistema de trabajo, ya que simultáneamente lo fue realizando en otros ejercicios.

La ocupación del espacio es total, en un formato Din A- 4.

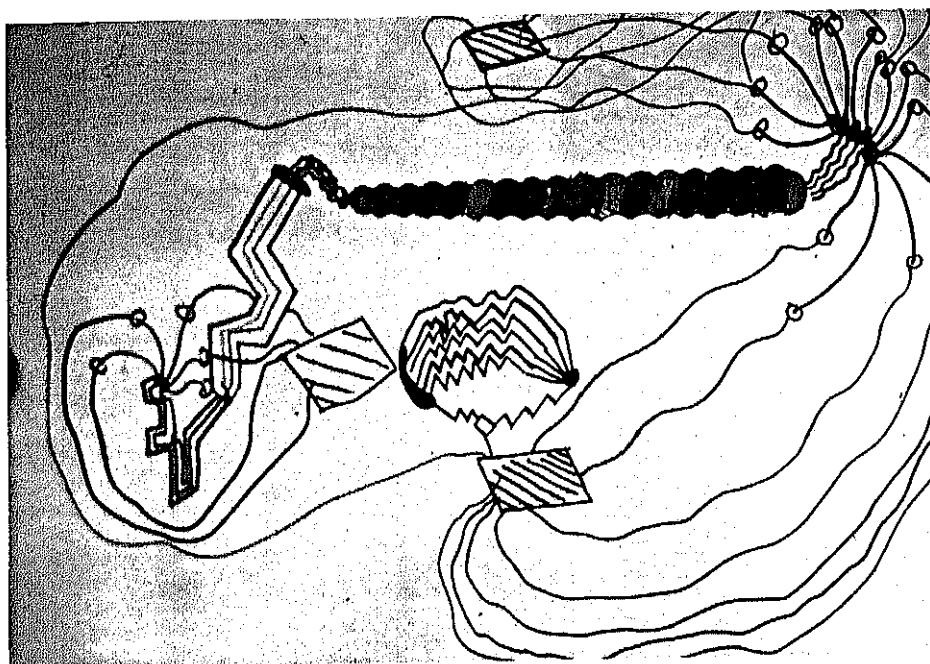
Las texturas gráficas resultan fundamentales, ya que son parte consistente del ejercicio.

El color, cuando se utiliza el rotulador, se hace de forma gráfica y por lo tanto no hay masa de color que valorar, solamente al usar una cera blanda en la nº 3 se hace uso amplio del color.

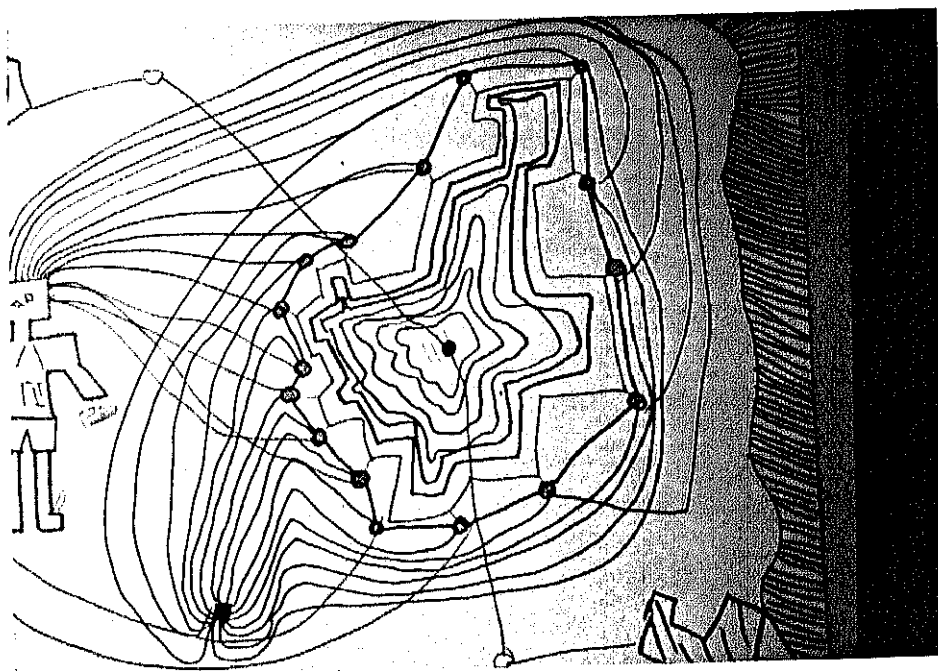
La originalidad, fundamental en este tipo de ejercicios, ya que se parte de otro punto de vista, no naturalista, y muy cercano a la creación personal ante la falta de elementos "reales" que suelen darse.

Trabajos analíticos no es fácil que aparezcan, puesto que se utilizan otros medios de estímulo: la materia, los grafismos, no la observación del medio.

No hay estereotipos ni influencias.



n° 1



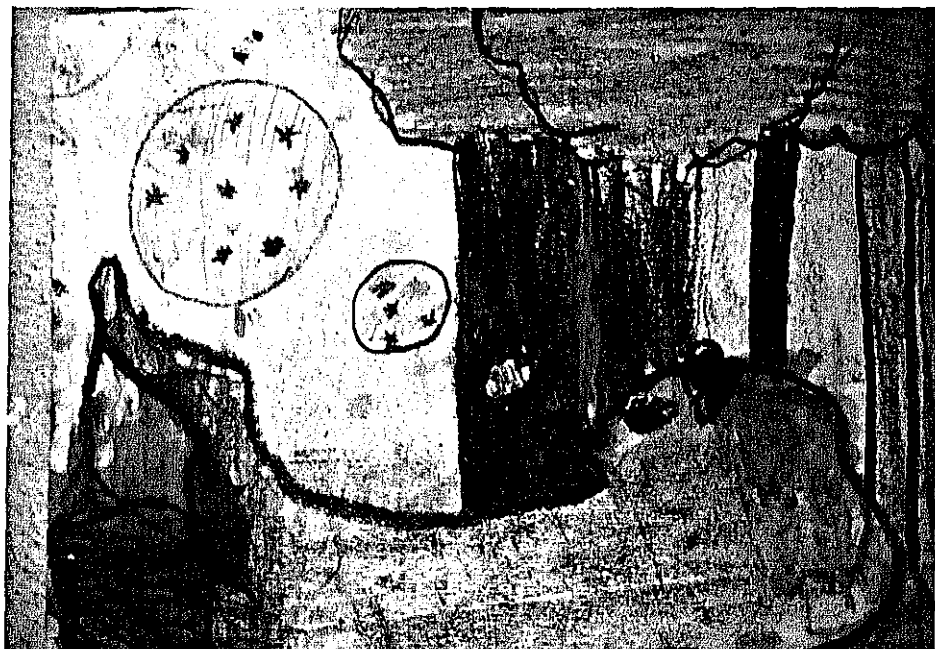
n° 2



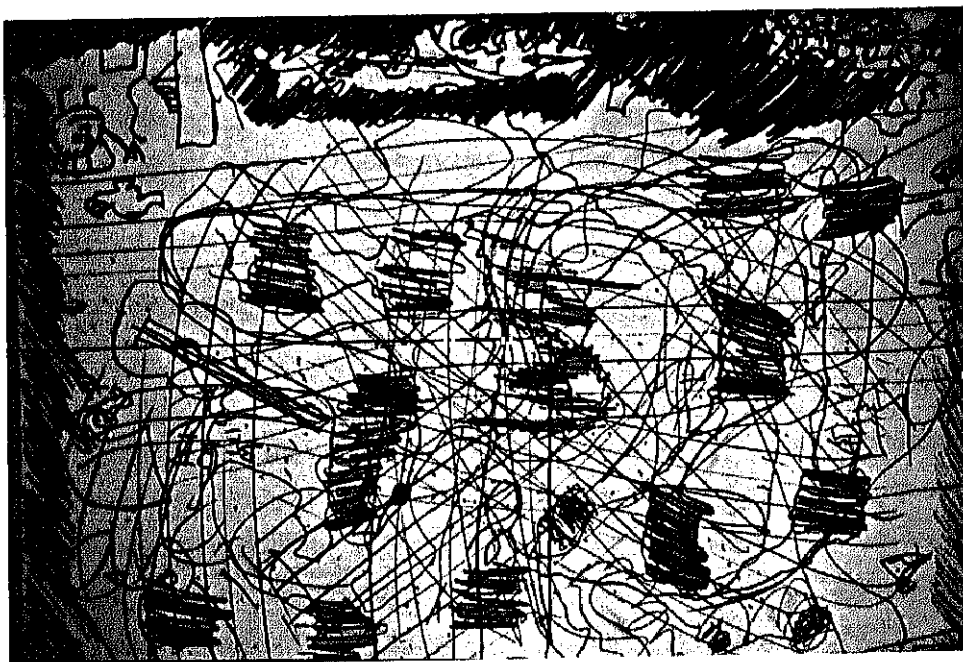
no 3



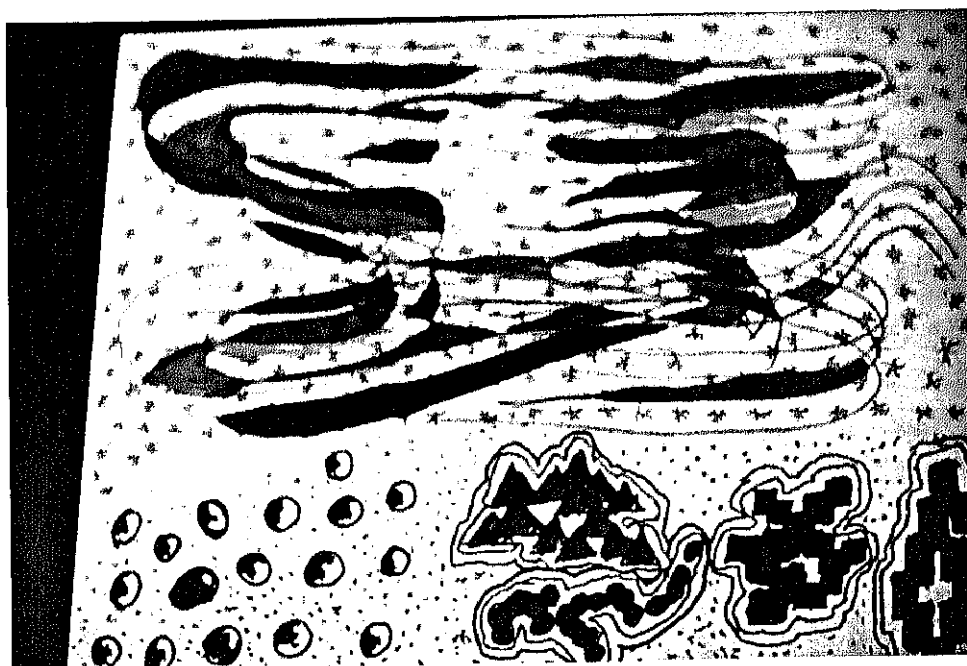
no 4



no 5



nº 6



nº 7

Haciendo un análisis de este ejercicio, debemos reconocer que es muy difícil estimular al niño; aquí no sirven los argumentos de técnicas o de materiales, a no ser que se utilicen para tapar y comenzar de nuevo, un objetivo que no se pretende en este caso.

El estímulo es el juego, la exploración espacial y el esfuerzo visual el que supone pasar de una mancha a la concreción, o por el contrario de lo concreto a lo abstracto.

Se ha planteado en casos muy específicos y con niños muy inseguros, que no valoraban nada de lo que hacían, amén de que hacían muy poco o se cansaban enseguida.

Los dibujos a rotulador, nºs 1, 2, 6 y 7, corresponden a Santiago T., quien está dentro de las características antes descritas, además de sobreprotegido y sin necesidad por su parte de hacer grandes esfuerzos. A este niño le suspenden la asignatura de Dibujo en el colegio, diciéndole que no sabe dibujar, y que no tiene imaginación. Acudió al Taller porque su hermana Carmen lo hacía. Pronto observamos que era un niño perfectamente dotado, al mismo nivel que los demás, aunque no tenía ningún interés en contar cosas de forma concreta y clara. Como estos ejercicios que ponemos de ejemplo hizo muchos más; fueron comenzados directamente con rotulador y enseguida los daba por terminados. Planteamos el juego exploratorio y pudimos comprobar lo siguiente: en primer lugar, que el niño se lo pasaba muy bien; segundo que cada vez adquiría una mayor conciencia compositiva y plástica, y en tercer lugar, poseía seguridad y confianza en sí mismo.

Los ejercicios nºs 3 y 4 pertenecen a dos niñas diferentes; son casuales y parten de la necesidad que tenían de romperlos...."porque están mal", según decían. No sabían el porqué, lo estuvimos comentando, y de formas abstractas llegaron a realizar algo concreto, con un considerable esfuerzo mental, siendo todo ello también estimulante.

El caso del trabajo nº 5, con errores técnicos, de manchas no previstas, que convierten una pista de circo en un simple círculo amarillo, con líneas cruzadas.

Nos hemos dado cuenta que este tipo de ejercicios son muy buenos, pues constituyen un buen aprendizaje, se flexibiliza el criterio de aceptación, y se ofrece seguridad, pues todo tiene una solución o un cambio, y obliga a formar pensamientos e imágenes, ejercicio éste muy beneficioso para un mejor desarrollo de la expresión plástica.

NOTAS.

(1) En este estudio hacemos una diferencia en cuanto al desarrollo gráfico, cifándonos de forma exclusiva a cuando dibuja, diferenciándolo del desarrollo gráfico de cuando el niño pinta. Partiendo de los criterios antes defendidos, sobre el concepto de pintura que el niño adquiere en el campo escolar tan pobres, junto con la idea de "colorear", y estableceremos una amplia diferencia con el acto de manchar-pintar, que también intentamos desarrollar, a fin de que el niño consiga seguridad. Esto no excluye que consideremos que en las dos acciones, dibujo y pintura, se pueden desarrollar los conceptos de grafismo y mancha.

(2) Estas nuevas estéticas del arte adulto, apoyadas en un proceso histórico, llegarán a influir dentro de un tiempo al niño, como ha ocurrido con tantos otros estilos. No obstante, aun siendo lejano al tema que nos ocupa, apoya de cierta manera nuestro criterio.

(3) Editado por Mifón, Valladolid 1980.

CAPÍTULO III

SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES POSTERIORES

SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES POSTERIORES.

Estas sugerencias podríamos dividir las en varios apartados:

1. Sugerencias para nuevas investigaciones derivadas de la hipótesis elaborada en esta investigación.

La primera sugerencia que nos interesa plantear es la referente a la ampliación del campo.

Se trataría de implantar la experiencia metodológica en los niveles segundo y tercero de Educación General Básica, no en un grupo natural y con carácter experimental, o también en el último ciclo de la Educación Primaria, según la LOGSE, buscando aproximarse a la edad estudiada de los ocho a los doce años. El planteamiento podría hacerse a través de Colegios Públicos, Centros de Prácticas y algún Centro Comarcal y Escuela Rural Unitaria, con el fin de poder observar las diferencias existentes en función del medio, según sea urbano o rural, del poder adquisitivo o del estatus social.

La posibilidad de conectar con los Centros no es excesivamente dificultosa, ya que se necesitan una serie de contactos con tutores, pudiendo incluso realizarse un seguimiento en el período de prácticas de los alumnos de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado, en los propios Centros.

El planteamiento consistiría en poder desarrollar la clase de Expresión Plástica durante hora y media a la semana, y a lo largo de dos años consecutivos, con todo el grupo o los grupos que de antemano se hubiesen designado, no en función de elección de niños, sino por participación del profesorado en la experiencia o según que presenten un mayor número de problemas.

Siendo una asignatura de expresión artística no creemos que haya excesivas dificultades para poder hacerse cargo de la

tutoría de esa experiencia, que bien podría plantearse como "prácticas docentes de Expresión Plástica".

La duración de dos años, correspondientes a los respectivos cursos a desarrollar desde los meses de Septiembre a Junio, es el plazo mínimo para poder hacer un seguimiento de la investigación.

Tal y como se comentaba anteriormente, se podrían recoger las experiencias de varios centros a la vez, o como mínimo de dos diferentes, para observar la influencia del medio.

La investigación en este caso sería comparativa y podría valorarse cuantitativa y cualitativamente, ya que el radio de acción se habría extendido suficientemente para poder obtener datos.

Los objetivos partirían de los mismos criterios que han servido para la realización de la presente investigación, a saber:

Mejorar substancialmente las expresiones artísticas de los niños preadolescentes en cantidad y en calidad estética.

Utilizar los estímulos del material plástico para conseguir una motivación, así como el medio afectivo y social del niño.

Desarrollar la visión sincrética sin pérdida ni interrupción de su propio proceso de desarrollo.

Con este planteamiento de investigación en varios Centros, no solamente ampliamos el radio de intervención, sino que además se establecen el trabajo comparativo y la influencia del medio, tal y como decíamos antes, además de poder investigar con un método adecuado a grupos más grandes, y utilizar adecuadamente los materiales para grupos numerosos, comprendiendo la posibilidad del planteamiento como asignatura, con sus correspondientes programación y evaluaciones. Por lo tanto este planteamiento; nos ofrece un panorama mucho más amplio que la investigación experimental que hemos llevado a cabo, e incluso se podría más adelante plantear como método aplicable a la enseñanza de la Expresión Plástica en el segundo ciclo de la EGB o similar.

Para llevar a cabo todo ello debemos contar con un aula adecuada que disponga del espacio y mobiliario suficientes, además de abundante y sencillo material plástico, tal y como hemos ido describiendo en esta investigación.

Para realizar una buena gestión y poder llevar a cabo esta investigación, sería fundamental informar a la Dirección Provincial de Educación, además de a los organismos que le compiten: Centros de Profesores, Organismos Rectores de la Universidad, E. U. de Formación del Profesorado, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical-Plástica y Corporal y Departamento de Prácticas Docentes (Didáctica General). También es muy importante contar con la conformidad del propio alumnado que vaya a realizar las prácticas, intentando que fuese voluntario a ser posible, analizándose también la posibilidad de una compensación económica para todo ello, además de los gastos producidos por la utilización de materiales y la posible compra de mobiliario. Por todo ello, sería necesario establecer convenios con empresas u organismos dentro del ámbito más próximo al lugar de desarrollo de nuestra investigación. A título de ejemplo, y sin afán de agotar todas las posibilidades tendríamos los siguientes:

- Junta de Castilla y León, con ayudas a la investigación para la mejora de la Educación Artística, establecimiento de un sistema de becas, o de ayudas a través de la convocatoria de concurso público.
- Diputación Provincial y Ayuntamientos donde estén enclavados los Centros, con el mismo tipo de ayudas, o apoyo a la formación artística de los muchachos como posibles vías de integración social y profesional.
- Ayudas a la investigación educativa, que procedan del Ministerio de Educación y Ciencia o de la Universidad.
- Podría establecerse, igualmente, relaciones con alguna firma editorial interesada en temas educativos o con alguna empresa que se dedique a la fabricación de materiales plásticos, de papel o similares, que pudieran estar interesados en el tema y podrían colaborar directamente mediante alguna aportación económica o bien mediante sus productos, de forma indirecta.

Otra línea de investigación dentro del planteamiento presentado sería la llevada a cabo por la Concejalía de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Valladolid, que ha organizado unos talleres artísticos complementarios a las actividades escolares, las denominadas "Aulas de Arte", fuera del horario de clases, con sus propios profesores, que rotan por ellos, y que están apoyados por las Asociaciones de Padres de Alumnos e impartidos en los propios Centros.

De esta forma, y como comentábamos anteriormente, por medio de un taller experimental de Artes Plásticas, que no tiene carácter de asignatura, ni supone la realización de evaluaciones, se amplía el campo de acción a un mayor número de niños, con la posibilidad de trabajar varios Centros y dándose una continuidad en los grupos reducidos.

Esta iniciativa, muy interesante como complemento a las actividades que se realizaban en la escuela, no como sustituto, ha sido durante bastantes años bien acogida por todos, a pesar de los problemas que en ocasiones han podido crear profesores poco expertos, y al margen de cuestiones económicas, han llevado bastantes años de andadura. Esta plataforma puede utilizarse para llevar a cabo una experiencia de investigación muy válida.

Para la gestión en este caso se implicaría a la Concejalía correspondiente, a la Dirección Provincial de Educación y a la Universidad, pudiéndose crear un convenio de intervención.

Se podría dedicar parte de las prácticas docentes de nuestros alumnos (futuros maestros) y también convendría informar a las Escuelas y Centros participantes de todo ello. También podría ser muy conveniente solicitar cualquier tipo de ayuda de las anteriormente consideradas, implicando a organismos estatales y a empresas privadas.

La otra posibilidad de realizar una investigación en el campo y con la hipótesis planteada supondría continuar con el Taller de Expresión Plástica, con los grupos que aquí se han presentado, formados con niños diferentes, puesto que los anteriores ya han crecido, con un mismo número de niños, de las edades que hemos estudiado y realizar el estudio partiendo de realidades diferentes: niños bien

estimulados, sin perder la visión sincrética, y que han llevado a cabo un buen desarrollo de la expresión plástica, junto a niños a quienes no les ha ocurrido nada de eso. Así podría hacerse un estudio comparativo, observando las posibilidades que tiene el método aquí expuesto en según qué circunstancia, intentado lograr varios de esos grupos para tener una mejor información de acuerdo con el mayor número de datos obtenidos.

La forma de trabajo sería similiar a la que en esta investigación se ha aplicado, el método cualitativo, sin cambiar el sistema en ninguno de los grupos, utilizándose estímulos y medios similares para ambos, llegando incluso a aplicarse las mismas propuestas, o algunas similares y los mismos criterios de valoración.

Con esta investigación podríamos estudiar la posibilidad de recuperar las capacidades expresivas y estéticas de los niños, a pesar de haber sufrido una primera mala formación e información. Con ello podríamos establecer pautas metodológicas a través de nuestros programas de Arte dentro de la escuela primaria y secundaria.

2. *Sugerencias para nuevas investigaciones partiendo de la introducción de alguna variante en la hipótesis.*

La posibilidad de investigación que sugerimos es la de poder desarrollar la Expresión Plástica en pequeños grupos de niños en edad preadolescente y a través del Taller, como actividad complementaria, pero integrando diferentes actividades artísticas: la música, la poesía, la literatura, las artes escénicas, la pintura, el dibujo y la escultura, pudiéndose de este modo realizar una metodología global, y creando un grupo de trabajo con varios profesores especialistas que intervinieran conjuntamente en las propuestas. Se podría partir de centros de interés, de forma que seguiríamos de cerca el mundo afectivo del muchacho y su entorno.

En este caso los estímulos partirían de la propuesta o tema a realizar y de las diferentes posibilidades creativas que se les ofrece a través del medio.

La investigación se plantearía en los siguientes términos:

- *¿Se pueden realizar diferentes actividades artísticas para lograr un fin común, resuelto en una obra, una acción, en un drama, etc., con niños entre ocho y doce años?*

En esta pregunta pueden recogerse todas las posibilidades capaces de conseguirse a través del sincretismo. Se podrían estudiar las diferentes reacciones ante el hecho propuesto en común: quién es capaz de continuar con la visión sincrética o de recuperarla y quién tiende hacia el análisis e, incluso, las posibles intervenciones sintéticas.

En esta situación no se atendería de una manera especial al desarrollo evolutivo del niño; se estudiaría, no obstante, su situación ante el espacio: cómo observa, razona, analiza o simplifica, a través de sus propias intervenciones.

Sería de gran interés introducir una serie de ejercicios que hicieran posible la reflexión, el desarrollo de la idea y

fomentasen el pensamiento, como contrapunto a la mayoría de los ejercicios planteados en la investigación que aquí se presenta, puesto que esa mayoría de trabajos han partido de estímulos sensoriales y afectivos que fomentaban más la expresión convulsiva, el gesto y la reacción inmediata ante el medio presentado.

De esta forma se podrían estudiar las posibilidades de reflexión que pueden tener los niños preadolescentes, junto con la posibilidad de desarrollar la idea a través de distintas experiencias táctiles, auditivas y corporales; lo cual supondría no caer en un trabajo excesivamente largo y aburrido, con una carga excesiva del intelecto.

La realización de las experiencias necesitarían sesiones de aproximadamente dos horas seguidas; en principio para plantear el tema, y después ir desarrollándolo gradualmente en sus distintas facetas, utilizando, si es preciso, varias jornadas de trabajo.

Los profesores deberían trabajar conjuntamente, escuchándose entre sí para dar consejos o intervenir siempre que fuese necesario, lo cual evitaría la situación de área dispersa o área-estanco. Una de las claves para este tipo de investigaciones es la preparación de ese profesorado, que debe entender muy bien esa situación y tener conocimientos, aunque sólo sean mínimos, de las distintas materias, además de, por supuesto, dominar la materia, en suma, que sea especialista.

Se procuraría utilizar fundamentalmente el espacio como soporte para las intervenciones, dando cabida al mundo de la imagen: diapositivas, diaporamas, fotografía, vídeo, etc., y a los materiales plásticos que tengan una proyección amplia, es decir, a los medios técnicos para grandes superficies o masas. En el campo sonoro, sería posible mediante la utilización de todo tipo de sonidos electrónicos, de instrumentos convencionales, de instrumentos creados por ellos, de ruidos naturales o del ambiente, etc. En el medio literario, bien sea prosa, poesía o teatro, debería utilizarse por igual los textos de autores, adecuados al tema escogido, que los textos realizados por los propios niños, sus improvisaciones, etc. En el tema corporal, puede utilizarse lo mismo la danza rítmica, la medida, la improvisada, que los gestos, los movimientos habituales, etc., siempre que se pueda adecuar a la situación o centro de interés que se haya preparado entre el profesorado.

Fundamentalmente se tendría que trabajar en equipos formados por un máximo de diez niños para llevar a cabo la experiencia, que luego se realizaría en un tiempo no excesivamente largo, para después, mediante la reflexión y el comentario de lo realizado, elaborar un diario donde se recojan todas las situaciones, los problemas y las respuestas de los muchachos.

En la gestión que se tendría al llevar a cabo esta investigación, si el escenario de la misma fuese un taller privado, los gastos deberían correr por parte de quien hace uso del taller, bien por un sistema de cuota o por cualquier otro. No obstante podría ser beneficioso en caso de producirse un exceso de necesidades, utilizar alguna ayuda solicitada a algún organismo de los ya citados anteriormente o a alguna empresa privada, que pudieran después recobrar a través de alguna publicación o exposición, etc. parte de la ayuda facilitada.

3. *Investigaciones que parten de temas muy semejantes dentro de la Expresión Plástica, aunque con un campo diferente de acción e hipótesis nuevas.*

Una de las primeras sugerencias para seguir una investigación, es poder continuar el seguimiento del niño Daniel H. (nacido el 17-9-1977), perteneciente al Grupo C, curso 1986-87, donde entonces tenía nueve años, y en Grupo D curso 1987-88, contaba con diez años.

El cambio experimentado por Daniel H. al entrar al Taller fué tan sorprendente, que en su momento se comentó cómo existían enormes diferencias de tratamiento, de estética y de cambio de actitud, confianza y seguridad, adquiridas en breve tiempo, además del enorme interés que nos han producido sus ejercicios, al salirse de cualquier norma.

A través de sus trabajos pudimos deducir que no era un niño observador, sino más bien despistado, no intenta analizar si no se lo piden, y que evolucionó de una situación de total inexpresividad a otra en donde encontraba en cualquier signo, tachadura o elemento, una forma de expresión, lo cual no estaba en su consciente, no teniendo un concepto claro de porqué lo hacía, aunque era evidente al hacer su uso de la intención subconsciente que "flotaba" en la superficie.

Daniel adquirió una seguridad total en lo que hacía y lo más interesante, es que no representaba; él consideraba que no sabía representar y eso *no le preocupaba* ni lo más mínimo: era feliz utilizando su propio y natural gesto, ya que había descubierto un trazo irregular lleno de sinuosidades o zig-zag auténticamente personal. Llenaba los espacios, creaba zonas, exploraba las superficies a través de sus *grafismos*, hecho que antes ni se lo hubiera imaginado, dada la enorme frialdad y ausencia de cualquier elemento o gesto en sus ejercicios. Esta actitud de Daniel, ¿no está más cerca de un niño en la etapa depreescolar, y de un artista adulto plástico, que de la mentalidad de un niño en la etapa del realismo?. Esta pregunta merece que reflexionemos acerca de ella en profundidad, ya que es clave en la función de la Expresión Plástica, no

sólo a un nivel escolar, sino de un modo muy general; es, de forma amplia, la respuesta a toda la función del Arte en la sociedad.

En un momento de gran actividad por su parte y de pleno entusiasmo, por su parte, dimos por concluido el trabajo de campo en el Taller, ya que era el momento de cortar la investigación para recopilar el material, archivarlo y comenzar la redacción de este informe. Gracias a la cercanía y al conocimiento del muchacho hemos podido mantener un seguimiento en su proceso creativo, aunque no sistematizado, ahora sería el momento de reanudar los encuentros, observar su forma de hacer, como ha evolucionado y en qué situación se encuentra.

En un principio no existe ningún planteamiento metodológico respecto a este niño, ya que parte más de sensaciones personales y, por tanto, la actuación irá apareciendo en cuanto volvamos a ganarnos la confianza de Daniel, que esperamos poder recuperar.

Tampoco podemos partir de Daniel en solitario, puesto que sus respuestas estarían condicionadas. El planteamiento tendría que surgir del interés del profesor por un grupo muy reducido de muchachos que han pasado por el Taller e ir contactando de forma asidua con ellos, sin agobio pero sin olvido, y a partir de esos contactos formular propuestas para ir recogiendo los datos de todo el desarrollo de la evolución que hayan ido surgiendo.

Existen varios temas que gracias a la experiencia recogida durante el total de seis años consecutivos de trabajo con los niños fueron apareciendo.

Los dos primeros años sirvieron de acercamiento al mundo de los niños de una forma más libre y fuera del entorno escolar y familiar, que junto con las primeras experiencias metodológicas y organizativas fueron muy válidas, ante los encuentros sorprendentes que se han podido tener con el mundo expresivo del niño. En un principio tuvimos que atender a otros niños de diferentes edades, antes de formar los grupos más homogéneos en cuanto a edades, y por ello se contactó con

niños cuyas edades iban desde los cuatro a catorce años. El período fascinante de los cuatro a los seis años no se puede olvidar con facilidad y, de hecho, contamos con un archivo de temas que sugieren y abren en sí diferentes vías de investigación dentro del campo de la expresión plástica infantil, algunos de los cuales detallamos a continuación:

- Personajes femeninos, vistos por las niñas.
- Temas considerados de niños, realizados por una niña: guerras, soldados, naves, etc.
- Influencias de los personajes del "cómic" y "dibujos animados" e interpretaciones de los mismos.
- La casa (unifamiliar), en diferentes variante: dibujo, pintura y arcilla.
- El mundo animal: animales domésticos, animales exóticos y figurados.
- Elementos vegetales: ornamentos decorativos en el dibujo de las niñas.
- Naves, coches, mecanismos inventados por los niños.
- Trabajos realizados en grupo: murales; comportamientos y situaciones de los niños ante éstos.
- Las "excusas". Respuestas dadas por los niños para evitar dibujar algo o justificar omisiones.

Cualquiera de estos temas, interesantes todos ellos, servirían como punto de partida de lo ya recogido, contando con una posible continuación que se podría acumular a través de distintas propuestas realizadas, empleando todos los medios que anteriormente ya hemos mencionado, que bien pudieran ser las intervenciones en Colegios Públicos, a través de los talleres de Arte, o "Aulas de Arte", y los grupos del Taller de Expresión Plástica, contando en todos los casos con programas preparados para ello, con temas adecuados o, simplemente, recogiendo todos los trabajos de libre creación sin ningún tipo de intervención.

CAPÍTULO IV

DATOS OBTENIDOS Y CONCLUSIONES

DATOS OBTENIDOS

Estos datos parten en un principio del grado de motivación conseguido por el alumno de tipo intrínseca y extrínseca, a través del aprendizaje y el logro, la primera, y la segunda a través de los estímulos externos. En muchos de los casos están unidos los dos tipos de motivación. Le damos una valoración de:

- muy alta
- alta
- media
- media-baja
- baja

Parten de los siguientes estímulos propuestos:

- el aula
- el grupo social
- el aprendizaje
- el entorno
- las relaciones afectivas
- la actitud del profesor

Incluimos el análisis mixto formalista-simbolista, anteriormente utilizado, con las siguientes valoraciones:

- composición (bien equilibrada, ocupación amplia del espacio)
- trazo (dibujo) débil o firme
- técnica utilizada
- texturas (gráficas o pictóricas)
- modelado (arcilla bien utilizada)
- color (utilizado ampliamente y con matices)
- perspectiva (si está incluida, o no)

Respecto al tema, se diferencian de la siguiente

forma:

- personales
- simbólicos

- abstractos
- fantásticos
- copia del natural
- copia estereotipada
- análisis de formas (capacidad de observación).

Todo ello con el fin de establecer un criterio en función de *motivación-aspecto formal-expresión*, con la posibilidad de valorar la influencia del estado motivacional con los resultados de los trabajos de los niños del Taller de Expresión Plástica, con el propósito de demostrar la hipótesis planteada.

Las conclusiones son globales por cada una de las veintinueve propuestas de trabajo.

PROPUESTA 1)- *Dibujos a lápiz, libres de tema y estímulo.*

a) *18 dibujos bélicos*

motivación - media

estímulos - grupo social. entorno. relaciones afectivas (tema)

forma:

composición - 17

trazo débil - 6

" fuerte - 8

técnica - rotulador - 4. resto lápiz

texturas - 5

perspectiva - no aparece. Dos disposiciones frontales

tema: personajes de carácter fantástico, influencias de los media

b) *40 dibujos de temas; fantástico, paisajes, barcos y coches, deportes, abstractos y variados.*

motivación - media-baja

estímulos - grupo social. relaciones afectivas (tema)

forma;

composición - 39

trazo débil - 10

" normal-fuerte - 15

técnica - rotulador 5. resto lápiz

texturas - 27

perspectiva - 6

tema: personal 36. copia natural 1. copia estereotipada 1

PROPUESTA 2)- 15 dibujos sin sugerencia de tema. Tinta.

motivación - alta

estímulos - material y técnica. aprendizaje. grupo social. relaciones
afectivas. actitud del profesor.

forma:

composición - 14

. trazo inseguro - 6

técnica - directa tinta china, plumilla 12, caña 1, pincel 1

texturas - 15

perspectiva - 1

tema: simbólicos 14. copia del natural 1

PROPUESTA 3- 11 volúmenes de arcilla, libre de tema.

motivación - alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnicas. aprendizaje.
relaciones afectivas

forma:

composición - 11

modelado - 11

técnica - arcilla relieves, tabiques. acabado con gouache.

texturas - 11

tema: personales simbólicos

PROPUESTA 4)- 8 volúmenes de arcilla con tema sugerido. a) El mar.

motivación - alta

estímulos - aula. grupo social. entorno. relaciones afectivas. actitud
del profesor

forma:

composición - 8

modelado - 8

técnica - arcilla en bloque. acabado con gouache

texturas - 4

tema: personal simbólico. influencia de los media. análisis de formas.

b) *2 barcos hundidos.*

motivación - muy alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnicas. aprendizaje.
entorno. relaciones afectivas. actitud del profesor.

forma:

composición - 2

modelado - 2

técnica - arcilla tabiques. acabado gouache

texturas - 2

tema: personal simbólico. influencia de los media.

PROPUESTA 5)- *Pintura libre. a) 32 temas concretos.*

motivación - alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnicas. aprendizaje
entorno. relaciones afectivas. actitud del profesor

forma:

composición - 32

color - 29

técnica - gouache, aguada, ceras. acrílica

texturas - 32

tema: fantástico 1. personal simbólico 31

b) *15 pinturas abstractas.*

motivación - muy alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnicas. aprendizaje.
entorno. actitud del profesor

forma:

composición - 15

color - 15

técnica - plastilina. gouache. acrílica. mixta

texturas - 15

tema: simbólico personal abstracto. influencia de los media (actitud)

PROPUESTA 6)- 4 *collages*. 9 *decollages*.

motivación - media (*collage*). alta (*decollage*)

estímulos - aula. materiales y técnicas. aprendizaje.

forma:

composición - 13

color - *collage* 3. *decollage* 4

texturas - 13

tema: simbólico personal abstracto

PROPUESTA 7)- 13 *esculturas y relieves de material de reciclaje*.

motivación - muy alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnicas. aprendizaje.

entorno. relaciones afectivas. actitud del profesor

forma:

composición - 13

volumen - 12

color - 13

texturas - 13

tema: personal, abstracto simbólico. influencia de los media

PROPUESTA 8)- 8 *grabados en linóleo. Libres de tema*.

motivación - alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnica. aprendizaje.

entorno, relaciones afectivas. actitud del profesor

forma:

composición - 8

trazo débil - 1

" fuerte - 7

texturas - 8

perspectiva - 1

tema: personal simbólico 7. copia estereotipada 1

PROPUESTA 9)- *Pintura libre, con material sugerido y dirigido a través de ejercicios diferentes.*

a) *3 pinturas a goteo.*

motivación - muy alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnica. aprendizaje.

relaciones afectivas. actitud del profesor

forma:

composición - 3

color - 3

técnica - acrílica

texturas - 3

tema: personal simbólico abstracto

b) *2 búsqueda de texturas*

motivación - muy alta

estímulos - grupo social. técnica. aprendizaje. entorno. actitud del

profesor

forma:

composición - 2

color - 2

técnica - ceras blandas

texturas - 2

tema: copia del natural. análisis de formas

c) *7 pinturas aplicadas con los dedos.*

motivación - alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnicas. aprendizaje.

relaciones afectivas. actitud del profesor

forma:

composición - 7

color - 7

técnica - gouache

texturas - 7

tema: personal simbólico abstracto

d) 1 *simetría.*

motivación - muy alta

estímulos - grupo social. técnica.

forma:

composición - casual

color - casual

técnica - témpera o acrílica

textura - casual

tema: personal simbólico

PROPUESTA 10)- *Dibujos a lápiz sobre temas sugeridos.*

a) 8 *dibujos de nubes*

motivación - media

estímulos - grupo social. relaciones afectivas. actitud del profesor

forma:

composición - 8

trazo débil - 4

" fuerte - 4

texturas - 3

perspectiva - ninguno

tema: fantástico 4. personal simbólico 4

b) 4 *dibujos de manos*

motivación - media

estímulos - grupo social. relaciones afectivas. actitud del profesor

forma:

composición - 4

trazo débil - 1

" fuerte - 3

texturas - 3

tema: fantástico 1. personal simbólico 3

c) 6 *dibujos de cajas*

motivación - baja

estímulos - grupo social. relaciones afectivas. actitud del profesor

entorno

forma:

composición - 6

trazo débil - 2

" fuerte - 4

texturas - 5

perspectiva - 3

tema: personal simbólico 4. fantástico 1. copia estereotipada 1

d) 8 dibujos de montañas

motivación - media

estímulos - grupo social. relaciones afectiva. entorno. actitud del profesor

forma:

composición - 8

trazo débil - 3

" fuerte - 5

texturas - 5

perspectiva - ninguno

tema: fantástico 1. personal simbólico 7

PROPUESTA 11) - *Pintura con temas sugeridos.*

a) 8 dibujos de música

motivación - alta

estímulos - aula. grupo social. entorno. actitud del profesor

forma:

composición - 7

trazo fuerte - 8

color - ninguno

técnica - ceras blandas

texturas - 1

tema: abstracto 7. análisis de formas 1

b) 4 dibujos de prensa

motivación - baja

estímulos - entorno. actitud del profesor

forma:

composición - 4

trazo débil - 2

" fuerte - 2

texturas - 1

color - 2

técnica - ceras blandas y gouache

tema: personal simbólico

c) 6 pinturas de palmera

motivación - alta

estímulos - aula. grupo social. entorno. materiales y técnicas
relaciones afectivas. actitud del profesor

forma:

composición - 6

color - 4

técnica - gouache

texturas - 2

perspectiva - ninguno

tema: personal simbólico

d) 11 pinturas del fondo del mar

motivación - alta

estímulos - aula. grupo social. entorno. técnicas. relaciones
afectivas. actitud del profesor

forma:

composición - 11

color - 8

técnica - gouache

texturas - 5

perspectiva - ninguno

tema: personal simbólico. influencias de los media

e) 11 caligramas

motivación - alta

estímulos - aula, grupo social, entorno, relaciones afectivas,
aprendizaje, actitud del profesor

forma:

composición - 8

técnica - rotulador

color - ninguno

texturas - 11

tema: personal simbólico abstracto, influencia de los media

f)- 9 dibujos sobre poemas

motivación - baja en el tema, alta en la realización

estímulos - aula, grupo social, materiales y técnica, aprendizaje,
relaciones afectivas, actitud del profesor

forma:

composición - 9

técnica - mixta

color - 8

texturas - 9

tema: personal simbólico

PROPUESTA 12)- *Temas sugeridos en equipos*

a) 4 murales de juego reglado

motivación - alta

estímulos - aula, grupo social, relaciones afectivas, actitud del
profesor

forma:

composición - ninguno

trazo firme - 4

color - ninguno

técnica - tiza y ceras blandas

texturas - ninguno

tema: casual, simbólico

b) 6 murales de juego espontáneo

motivación - muy alta

estímulos - aula, grupo social, relaciones afectivas, entorno

forma:

composición - 6

trazo firme - 6

color - ninguno

técnica - ceras blandas y tizas

texturas - 5

tema: simbólico personal 1 abstracto 5

c) 2 murales organizados con función

motivación - media

estímulos - aula, grupo social, aprendizaje, entorno.

forma:

composición - 2

color - 2

texturas - 1

técnica - gouache

tema: copia estereotipada

d) 3 murales organizados con función libre

motivación - alta

estímulos - aula, grupo social, aprendizaje, relaciones afectivas.

forma:

composición - 3

color - 3

texturas - 3

técnica - gouache

tema: simbólico personal

e) 3 murales organizados pintado sobre el muro

motivación - muy alta

estímulos - grupo social, materiales y técnicas, aprendizaje.
entorno.

forma:

composición - 3

color - ninguno

técnica - acrílica

texturas - 3

tema: copia del natural 2. personal simbólica 1

PROPUESTA 13) *Temas sugeridos en equipo. 7 collages-dibujo. Cine (King-Kong)*

motivación - muy alta

estímulos - aula. grupo social. entorno. relaciones afectivas.

actitud del profesor

forma:

composición - 7

trazo fuerte - 7

técnica - collage y tinta

texturas - 7

tema: personal simbólico

PROPUESTA 14)- *6 ilustraciones rápidas en un solo trabajo.*

motivación - muy alta

estímulos - aula. grupo social. técnica. entorno. relaciones afectivas

actitud del profesor

forma:

composición - 6

trazo fuerte - 6

color - 6

texturas - 2

técnica - ceras blandas

tema: personal simbólico

PROPUESTA 15)- *Trabajos funcionales.*

a) *8 máscaras*

motivación - muy alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnica. entorno.

forma:

composición - 8

color - 8

texturas - 8

técnica - mixta

tema: personal simbólico

b) 6 marionetas. 4 de palo y 2 guante

motivación - alta y baja respectivamente

estímulos - aula. grupo social. aprendizaje. entorno. relaciones
afectivas. actitud del profesor. materiales y técnicas
(guante)

forma:

composición - 6

volumen - 6

color - 3

técnica - papel, escayola y gouache. pasta de papel y gouache

texturas - 1

tema: personal simbólico. influencias de los media

c) 6 pinturas sobre tela

motivación - muy alta

estímulos - aula. grupo social. materiales y técnicas. aprendizaje.
entorno. relaciones afectivas.

forma:

composición - 6

color - 4

técnica - pintura tela (setacolor)

texturas - 2

tema: personal simbólico

d) 3 tarjetas navideñas

motivación - baja en el tema, media por el material

estímulos - entorno. materiales. relaciones afectivas

forma:

composición - 3
trazo fuerte - 3
color - 1
técnica - plastilina, rotulador, esmalte
texturas - 2
tema: personal simbólico

PROPUESTA 16)- *Apuntes del natural de figura humana.*

a) 17 dibujos del cuerpo

motivación - media
estímulos - aula, grupo social, materiales y técnica, aprendizaje
entorno, relaciones afectivas, actitud del profesor
forma:
composición - 16
trazo débil - 12 (lápiz)
" fuerte - 5 (carboncillo)
texturas - 1
perspectiva - 2
tema; copia del natural 17, análisis de formas 5

b) 5 dibujos de cabeza

motivación - media
estímulos - aula, grupo social, entorno, aprendizaje, relaciones
afectivas, actitud del profesor
forma:
composición - 5
trazo débil - 4 (lápiz)
trazo fuerte - 1 (carboncillo)
texturas - 4
perspectiva - 1
tema: copia del natural 5, análisis de formas 3

c) 5 caricaturas

motivación - muy alta
estímulos - aula, grupo social, entorno, relaciones afectivas

actitud del profesor.

forma:

composición - 5

trazo fuerte - 5

texturas - 2

perspectiva - ninguna

tema: personal simbólica 4. análisis de formas 1

PROPUESTA 17)- 43 *Dibujos y pinturas del natural.*

motivación - media (tema), alta técnica (caballete)

estímulos - aula, grupo social, materiales y técnicas, entorno,

relaciones afectivas, actitud del profesor

forma:

composición - 43

trazo débil - 4

" fuerte - 34

color - 10.7 total, 3 descriptivo

técnicas - lápiz, carboncillo, gouache, creas blandas, rotulador

texturas - 39

perspectiva - 9

tema: copia del natural 43. análisis de formas 12. personal simbólico

1. copia estereotipada 1

PROPUESTA 18)- 15 *dibujos y pinturas del natural. Paisaje*

motivación - muy alta

estímulos - grupo social, aprendizaje, entorno, relaciones afectivas

actitud del profesor

forma:

composición - 15

trazo débil - 2

" fuerte - 7

color - 4

técnicas - lápiz, carboncillo, ceras blandas, pastel, gouache y mixta

texturas - 4

perspectiva - 4

tema - dibujo del natural

PROPUESTA 19)- *8 pintural del natural. ejercicio de retentiva*

motivación - alta

estímulos - aula, grupo social, materiales y técnica, aprendizaje,

entorno, relaciones afectivas, actitud del profesor

forma:

composición - 8

color - 8

técnica - acrílica

texturas - 4

perspectiva - ninguno

tema: dibujo del natural, personal simbólica

PROPUESTA 20)- *6 comics. 2 tiras fijas*

motivación - media

estímulos - entorno, relaciones afectivas

forma:

composición - 8

trazo débil - 2

color - descriptivo

técnica- lápiz, ceras duras, rotulador

texturas - 8

tema: personal simbólico

PROPUESTA 21)- *7 trabajos recuperados a través del error.*

motivación - baja

estímulos - materiales y técnicas, actitud del profesor

forma:

composición - 7

color - 1

técnica - rotulador, ceras blandas

texturas - 7

tema: personal simbólico

RESULTADOS

- número de ejercicios	416
- propuestas	21
- propuestas desglosadas	44

MOTIVACIÓN

- muy alta	14	propuestas
- alta	13	"
- media	12	"
- media-baja	2	"
- baja	3	"

ESTÍMULOS

- aula	en 29	propuestas
- grupo social	" 38	"
- materiales y técn.	" 25	"
- aprendizaje	" 22	"
- entorno	en 29	propuestas
- relacio. afectiv.	" 34	"
- actitud prof.	" 30	"

FORMA

Dibujos 193 ejercicios

Pinturas 138 "

Volúmenes 34 "

Otros 62 "

- composición	en 403	ejercicios
- trazo débil	" 52	"
- trazo fuerte	" 127	"
- color	" 148	"
- modelado o volúmen	" 39	"
- texturas	" 305	"
- perspectiva	" 27	"

TEMA

- personal simbólico	en 212 ejercicios
- fantástico	" 39 "
- abstracto	" 58 "
- cop. natural	" 92 "
- cop. estereotip.	" 6 "
- análisis formas	" 24 "

RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y EJERCICIOS

Muy alta - Propuestas 4b. 5b. 7. 9a. 9b. 9d. 12b. 12e. 13a. 13b. 15a. 15c. 16c. 18.

En estos trabajos la situación del aula y grupo eran algo diferentes. Los materiales eran de una mayor manipulación. Los temas tratados eran más libres de interpretar y estaban cercanos a sus intereses. La calidad de esos trabajos es bastante alta.

Alta - Propuestas 2. 3. 4. 5a. 8. 9c. 11a. 11c. 11d. 11e. 12a. 12d. 19

En este caso la novedad de los materiales es importante el tema tiene relación con sus intereses pero menos que en los ejercicios anteriores. La calidad de los trabajos es alta.

Media - Propuestas 1. 6. 10a. 10b. 12c. 15b. 16a. 16b. 17. 20.

Estos ejercicios son casi todos de dibujo, con temas personales y sugeridos, alguna novedad en el material, y trabajos en equipo. La calidad de esos ejercicios es buena y media.

Media-baja - Propuestas 1b. 10d. 11f. 15d.

Son menores las propuestas con este grado de motivación, corresponden a ejercicios que los niños han intervenido menos en el tema y el material era bastante conocido por su parte. La calidad de los ejercicios es media.

Baja - Propuestas 10c. 11b. 21.

Ocurre como en la anterior la temática es casi forzada, los materiales no aportan novedad y los resultados son flojos.

Por todo ello podemos afirmar que:

A una mayor motivación por el tema y por la curiosidad que ejercen los materiales se pueden conseguir unos mejores resultados en los ejercicios de los niños preadolescentes

CONCLUSIONES

La conclusión que podemos extraer, después de haber analizado los resultados en la metodología propuesta, es que ésta se puede llevar a cabo sin interrumpir todo el proceso de evolución del niño, puesto que se mantiene una actitud respetuosa ante las capacidades individuales del niño, se propicia un clima de seguridad y confianza, además de proporcionar al niño ejercicios, cuya finalidad sea precisamente esto último. Los ejercicios específicos, todos ellos sin tema sugerido, se han sugerido, se han desarrollado mediante: dibujo a lápiz sin estímulo, volumen de arcilla, pintura, grabado y cómic.

Con estos ejercicios el niño en ningún momento se ha sentido ni presionado por el material que utilizaba (en el grabado, su proceso de desarrollo del tema era anterior al proceso de realización material), ni se ha ejercido influencia o sugerencia alguna por medio de comentarios sobre temas concretos. Es decir, la propuesta se hacía en función de la técnica que se ofrecía para trabajar, se comentaba cómo se utilizaba si es que era nueva, o se proponía investigar en ella, no haciendo mención sobre "qué, se iba a representar", con lo cual los niños que sentían una mayor necesidad narrativa, seguían en ella; otros, por contra, buscaban temas aislados, con una mayor preocupación estética, o simplemente manipulaban los materiales en una búsqueda espacial o de rasgos personales, aceptándose todas las propuestas en función de las capacidades de cada uno.

Dentro de las veintiuna propuestas se corresponde con una cuarta parte de ellas, aunque hay que tener en cuenta que el dibujo espontáneo, se realizaba en todas las jornadas de trabajo, tal y como se planteó en su momento, mientras que temas espontáneos o no

sugeridos en pintura y modelado, tenían una frecuencia más espaciada, de una o dos veces al mes cada una de las materias.

Respecto de la etapa concreta de edad en que nos ocupa esta investigación, podemos encontrar bastantes diferencias en cuanto a su capacidad de comprensión, visión analítica y expresividad. Cuando en el Capítulo 1º planteamos la problemática del preadolescente y dimos ejemplos de los modos de representación más comunes en esta etapa, se pudieron extraer las características siguientes :

La casi desaparición de la figura humana .

La rigidez en todos los elementos que introduce.

Los estereotipos y las repeticiones de sus propios esquemas.

Muy poca utilización del color.

Observaciones analíticas, pobremente realizadas.

Pobreza de medios, o falta de material más sugerente.

Trabajos aburridos, faltos de estímulo.

Los resultados obtenidos nos indican, tal y como decíamos más arriba, diversidad de temas e ideas; encontramos estilos propios, bastante definidos, haciéndose uso del material con relativa soltura, existiendo muy pocos estereotipos e, incluso, han incorporado a sus ejercicios más personales los conocimientos adquiridos a través de trabajos dedicados a un aprendizaje, además de un mayor número de apreciaciones y posibilidades técnicas. Y, algo fundamental, en ningún trabajo se observa apatía, estando asegurada la motivación.

La seguridad adquirida se ha conseguido a través de los ejercicios de aprendizaje, ofreciendo una respuesta a los problemas que han ido surgiendo. Ellos mismos han encontrado la solución cuando han adquirido los conocimientos necesarios para poder desarrollar temas que anteriormente les producía miedo, y así poder zanjar los temores a problemas que anteriormente se presentaban, mediante los ejercicios de observación, de retentiva visual, todos ellos a través del natural, del tipo:apuntes de figura humana, dibujos y pinturas de objetos, pinturas de memoria y de libre interpretación y paisajes.

En estos ejercicios se proponía o sugería el tema, dándose un rigor en dicho planteamiento, con búsqueda de un parecido o de un carácter, de una proporción, etc., pero adecuándolo a sus intereses y

afectos, procurando que el modelo tuviera una relación de experiencia y de memoria, con el niño, o al menos, dando cabida dentro del propio ejercicio, a una libre interpretación y dejando un espacio a su desarrollo expresivo. Fundamentalmente, la motivación se produjo por el estímulo de los materiales y la utilización de mobiliario diferente (caballetes, tableros, etc.)

En esta investigación ha podido observarse que el niño si está *motivado* se expresa a través del medio gráfico-plástico sin ningún problema. En los cuatro grupos de trabajo nos hemos encontrado con bastantes diferencias de aptitud y de actitud, con unas edades bastante similares pero las mentales, con situaciones e intereses de las niñas diferentes de los niños, y como siendo un grupo natural no configuraban un grupo muy homogéneo por los contrastes que existían, si bien de todos ellos se podría decir que manifestaban un gran entusiasmo por el lenguaje plástico, y es que la sola presencia ya es testimonio, por cuanto la actividad no era obligatoria.

Ahora bien, no todas las actividades se recibían de la misma manera: los niños más jóvenes, interesados todavía en el lado narrativo de la expresión plástica, que junto con los niños de visión más analítica, coincidían en las preferencias a la hora de dibujar, de expresarse, o de dejar constancia de sus habilidades y conocimientos. Con otros ejercicios de color o de modelado o con técnicas diferentes, entraban por el propio estímulo del material, mostrándose después satisfechos y disfrutando en el aprendizaje. No obstante, pero su mayor dedicación estaba en el dibujo, bien fuera libre o bien del natural.

Esta clasificación coincide con lo que en los centros escolares se denomina, "niños que poseen cualidades para el dibujo o la expresión plástica". Estos niños se pierden ante planteamientos que les obliga a cambiar su rutina de trabajo, ya que en muchos casos (aún en los más creativos) se están copiando a sí mismos continuamente con repeticiones de los esquemas aprendidos, no avanzando, si no se les ofrece esa oportunidad para hacerlo.

Otros, en cambio, se consideran a sí mismos como inútiles o torpes, pero mostrando una gran necesidad de comunicarse a

través de este lenguaje, prefiriendo, no contar excesivas cosas, por no encontrarlo necesario. Para estos niños es fundamental el estímulo que se les puede ofrecer con los materiales y técnicas, haciéndoles seguros en sus manifestaciones, así como utilizar sus preferencias temáticas en sus realizaciones, sean concretas o abstractas.

También existe otro tipo de niño que es considerado en las escuelas como negado total para esta materia; es un gran manipulador, no sabe muy bien lo que quiere hacer, comienza, lo ensucia o emborriona, quiere romperlo, sigue con otra cosa y así sucesivamente. Para estos muchachos también hay un sistema, en donde reconduciendo sus manipulaciones (que para él son vitales) a cualquier tipo de trabajo, animándole a que siga, a que termine, esto último incluso exigiéndoselo en ocasiones, admirando su trabajo final sea del tipo que sea, ya que él se expresa a través de cualquier gesto, y con ese estímulo que supone de nuestro entusiasmo, conseguimos que le parezca importante lo que hace, cobrando confianza y empuje, trabajando cada vez con mayor entusiasmo. En todos los grupos nos hemos encontrado con estos chicos: en el grupo A, Jorge y Santiago, en el B se incorpora Hugo y en el grupo C, Laura. A todos ellos los traen sus padres, con el fin de "si se puede hacer algo", que sean más habilidosos, más observadores, en resumen que aprendan a "representar" mejor. Es lamentable la desconfianza que demuestran los padres y la falta de conocimientos y de sentido común de muchos profesores, quienes no saben estimular a todos estos muchachos. Podemos decir que todos ellos han terminado sus ejercicios igual que los demás y han conseguido una capacidad de expresión muy válida. La clase de ejercicios que fundamentalmente han contribuido con esta labor fueron: pintura sin tema sugerido, pintura con estímulo de material sugerido, trabajos funcionales y trabajos recuperados a través del error.

Con todo ello, desde aquí planteamos no sólo la necesidad de seguir utilizando la expresión plástica como un gran medio de comunicación en el preadolescente, sino que además creemos haber podido dar cauce a un lenguaje y a una estética para cada personalidad.

Indudablemente la etapa preadolescente presenta unas características bastante peculiares en los cambios de actitud, en cuanto

al orden de los valores, la aparición de nuevos intereses, etc. Tenemos que considerar natural el hecho de que en este momento los muchachos no tengan todo el entusiasmo que anteriormente manifestaban por este lenguaje e incluso su dedicación se haya acortado. Sin embargo, lo que no resulta absolutamente natural es que dejen de hacer, casi totalmente, siendo incluso los trabajos de tan baja calidad. Ante esa situación, nuestras conclusiones son positivas, puesto que con la aplicación de un método que se adecúe a sus necesidades afectivas y de aprendizaje, estarán los muchachos lo suficientemente motivados como para poderse expresar correctamente, y a través de sus experiencias en esta materia, puedan acercarse a la contemplación y disfrute del Arte, y todo ello con una mayor participación y conocimiento. Los ejercicios que han contribuido en mayor medida a la consecución de estos logros han sido: pintura sin tema sugerido, esculturas y relieves con material de reciclaje, grabado, pintura sin tema propuesto y con estímulo de material sugerido, dibujos con temas propuestos, pintura con tema sugerido, temas propuestos por equipos, trabajos funcionales, temas del natural.

Hemos podido observar a través de este estudio que el planteamiento de una metodología adecuada no solamente debe aplicarse en esta etapa concreta, sino anteriormente. El mayor problema reside en el momento que el niño se expresa abundantemente en este medio, que coincide con una despreocupación por el aprendizaje. Hay que crear un puente entre las actividades que se realizan, bastante bien estimuladas en la etapa preescolar, y las posteriores. Hay que ofrecer estímulos para que el niño progrese, ya que más adelante, cuando aparecen los problemas, en la mayoría de los casos cuesta mucho más solucionarlos. Esta observación se ha podido constatar al existir niños que habían asistido al Taller con anterioridad y sobre quienes se ha podido hacer un seguimiento adecuado, habiendo sido los resultados más altos que en el resto del grupo, considerando que se partía de aptitudes muy diversas y destacando a: del grupo A, Lucía, Alvaro, Gabriel, Ramón y Miguel L.; del B, los mismos partícipes; del C, pasa a integrarse Jaime E. e Inés; y, finalmente del D, Ana, y Carmela.

Es necesario contar con una materia planificada, realizar un currículum, abierto, pero continuado. La coherencia en las propuestas, las formas de trabajar, las exigencias, y en suma el aprendizaje, necesitan de esa organización.

Las conclusiones que sacamos del tema del *sincretismo, análisis y síntesis*, son las siguientes:

La mayoría de los niños tenía superada la visión sincrética y se encontraban en una etapa analítica de diferentes grados, no teniendo ninguno de ellos una mentalidad sintética, lo cual es bastante razonable.

Cuando comentábamos anteriormente el "puente" que se tendía de la etapa preescolar a la preadolescencia, sin ningún tipo de aprendizaje y ni de estímulo, también ante los planteamientos de la visión, corresponde esta omisión, como es natural, y podría ser muy sencillo dar una continuidad simplemente aportando ejercicios que hagan posible el sincretismo, por la cercanía afectiva en los temas y el tratamiento técnico de aspectos globales (obligados por el material a utilizar).

En ningún momento se ha pretendido sustituir una visión por otra, pero sí dar cabida a todas las posibilidades que puede tener la concepción y el entendimiento de un elemento o idea, ya que el no hacerlo de esta manera cierra las múltiples posibilidades de una persona para expresarse.

Si en el primer apartado comentábamos la preocupación por no interrumpir el proceso de desarrollo natural del niño e indicábamos los ejercicios que se realizaban para que así fuera, ahora podremos citar otros imprescindibles para poder desarrollar de forma paralela la visión sincrética, puesto que ello nos facilitará el camino hacia un aprendizaje de la síntesis. El planteamiento realizado tiene el objetivo futuro de una adecuada preparación para un continuo aprendizaje, sin que suponga despremiar los aspectos naturales y espontáneos de los niños.

Se ha podido comprobar que a través de la metodología aplicada en algunos ejercicios, se puede recuperar y

desarrollar el sincretismo, siempre que haya una relación directa entre vivencias, memoria o acciones entre los muchachos y los planteamientos presentados. Los materiales y técnicas a utilizar han sido: pintura espontánea, sin tema sugerido; decollage; esculturas y relieves con material de reciclaje; pintura libre con sugerencia de material; pintura con tema sugerido y temas propuestos en equipo (en alguno de ellos); trabajos del natural (siempre que sean sus objetos y en alguna figura humana); pintura natural, de memoria y con libre interpretación.

Las conclusiones con respecto a la visión analítica que a través de esta investigación hemos sacado, es la aportación que supone para una mayor adquisición de conocimientos. No hay que conformarse con cualquiera de las manifestaciones analíticas que los muchachos ofrecen de manera aprendida y en muchos casos memorística y poco creativa, y hay que exigir rigor en los análisis, ya que en la propia exigencia aparece un estímulo para el niño muy fuerte, consiguiendo de esa manera no centrarse en un sólo tema, o forma, o cuestión, sino que lo elabora de una manera natural, desarrollándose la observación y la memoria visual. Estos ejercicios son muy válidos, pero tampoco puede abusarse de ellos y sobre todo hay que medir muy bien a quién se exigen, ya que podemos cometer errores que podrían conducir a frustraciones en algún caso. Los ejercicios que han dado un mejor resultado para ello, han sido: el dibujo libre; el volumen de arcilla, con tema sugerido; apuntes de cabezas, del natural; objetos dibujados, también del natural.

Los resultados obtenidos se basan en la conjugación de la posibilidad de la libre expresión, en un estado de motivación del niño, como en el aprendizaje para poder superar los obstáculos que iban apareciendo, consiguiendo así una aceptación por parte del muchacho hacia sus propios trabajos, base fundamental para continuar desarrollándose en el campo de la expresión gráfico-plástico.

En otras metodologías no hemos apreciado este paralelismo, ya que en unos casos se trataba solamente de unos aprendizajes inadecuados por lo abstracto y faltos de afectividad y

emoción que resultaban para un muchacho preadolescente, carentes por tanto de algún tipo de estímulo y sin un objetivo concreto en cuanto a los modelos establecidos.

Otros métodos parten de opciones opuestas: falta de exigencia y la libre expresión sin función, que es causa también de gran falta de estímulo en niños de las etapas que estamos tratando.

La bondad de la metodología que se ha utilizado en nuestra investigación respecto a otras, no reside en la originalidad, aunque sí en la simplicidad, en la adecuación al momento y a la circunstancia y en la diversidad de opciones, y por tanto de resultados, así como en el ofrecimiento de la posibilidad de continuidad.

Los niños parten de conceptos influidos por el mundo de los adultos: la familia, y su entorno escolar, principalmente. El Arte es considerado algo fuera de la vida cotidiana.

Los comentarios que realizan en alguna ocasión demuestran desconocimiento, ironía y una total despreocupación por todos los temas de Arte.

Muy diferente es su comportamiento, cuando por olvido, ha quedado alguna obra sin recoger en el Taller. Sienten curiosidad por ella y se diría que hasta un cierto respeto, ya que ese dibujo o esa pintura está en proceso, y preguntan otro día por él. Se convierte en un objeto cercano a su mundo, al haberse visto en un contexto que al niño también le pertenece en cierta medida. Si esa obra es parte de alguna exposición y por su cuenta los propios niños han ido a verla, sienten esa cercanía, algo que más tarde es comentado entre ellos mismos.

En el Taller se proyectaron diversas diapositivas de pinturas, con el resultado de que casi nada más comenzar la proyección, se oyeron comentarios acerca de si ese día, ellos no iban a pintar nada, hecho que nos demostró palpablemente la falta de interés por esa participación pasiva en el mundo del Arte. En cambio se mostraban muy interesados con obras aisladas, las cuales se presentaban mediante presencia real o en lámina. La no aceptación se hacía patente en las

series continuadas de diapositivas, quizás porque les recordaba alguna clase o conferencia.

Como podemos observar, el niño no se siente influenciado de forma consciente por el Arte, aunque de forma inconsciente su actitud está perfectamente ajustada a las representaciones de su tiempo, ya que no es casual el tipo de pinturas que hace, la soltura y la despreocupación que muestra en la utilización de la materia, los temas utilizados e, incluso, su actitud lúdica.

Todos los movimientos artísticos influyen en la sociedad en que están inmersos, puesto que han salido de ella y llegan a ella, aunque en un principio puedan no ser admitidos. Las nuevas estéticas, van influyendo en el diseño, en la publicidad, en los medios de comunicación. El collage aparece en la escuela y ahora es frecuente la utilización de dripping, goteos, etc. propios del expresionismo abstracto americano, en los trabajos de los niños. Todas estas influencias son inevitables ya que van calando de una forma inconsciente en la mente de todos nosotros, educadores y niños y no resulta malo su utilización como recurso, siempre que no sea con un carácter repetitivo y estereotipado.

La idea central de nuestro trabajo, era la utilización de los materiales y de los intereses afectivos del niño así como del entorno, para desarrollar su campo expresivo gráfico-plástico, iniciando un aprendizaje, sin interrumpir su proceso de evolución gráfico.

En términos generales este objetivo se ha cumplido, por cuanto la muestra de trabajos presentada, da cuenta de esos valores expresivos y estéticos a los que se aspiraba. No se puede citar un trabajo o varios que sean los portadores por sí solos de esas cualidades, es el propio conjunto, el que resulta significativo.

Una de las causas fundamentales para que esto se haya conseguido ha sido el propio planteamiento en el trabajo, con una variación constante y, a la vez, con continuas repeticiones de material y de procedimiento.

Otra de estas causas, y además muy importante, ha sido la elección del lugar de trabajo. En un principio se pensó en los problemas que podrían surgir en un Taller-Estudio de artista, como lugar de trabajo de los niños, lo cual precisamente ha sido un gran estímulo

que les ha suscitado, el interés por observar las cosas que allí había, con un acercamiento hacia los materiales profesionales (cantidades, medios y herramientas desconocidos para ellos), la cercanía con las obras que se iban realizando en el Taller. De esta manera hemos podido acercar mucho más a todos los niños al mundo del Arte.

La relación abierta profesor-alumno abierta y coloquial ha ayudado a los resultados, no creándose en ningún momento situaciones comprometidas. Los niños no han sido conscientes de la investigación que se ha llevado a cabo, puesto que la recogida de las muestras ha sido realizada con toda discreción, para evitar así cualquier comportamiento no natural en los grupos.

Y algo fundamental como ha sido la asistencia al Taller de forma voluntaria, sin evaluaciones, ni notas, ni premios, ni exposiciones o concursos, libres de presiones, libres de pensamiento y sin necesidad de dar respuestas a cosas concretas. Cada grupo ha trabajado en función de sí mismo, y prácticamente el profesor no ha hecho otra cosa que adecuar una situación, propiciar unos materiales y estimular con su palabra.

Con todo ello creemos que los niños preadolescentes que han integrado los grupos de trabajo han mejorado sus modos de expresión gráfica y plástica, con una mayor producción y calidad estética, sin interrumpir su desarrollo evolutivo, mejorando su nivel analítico y sincrético y, a la vez, preparándose para un futuro aprendizaje de las Artes.

Todo lo que ha podido ser de ayuda, ha sido también de limitación .

En principio, hay que resaltar la dificultad para poner en marcha un grupo cuando sus miembros proceden de medios distintos y solamente se encuentran un día a la semana. Es muy problemático conseguir una edad similar, ya que por dificultades de horario, niños que encajarían en un grupo no pueden asistir a una hora determinada y viceversa. La no obligatoriedad de las clases, que hace fallar en ocasiones, con excusas poco contundentes, a algún niño, precisamente en los momentos que más interesaba continuar o realizar algún ejercicio.

Los niños, no comenzaron la experiencia al unísono y por lo tanto nos encontramos con muchachos que llevaban tres años en el Taller y otros que acababan de empezar, pero ya que los niños tienen un gran poder de adaptación se podía contar en poco tiempo con un grupo conjuntado.

Otra limitación a tener en cuenta ha sido el intento por obtener un equilibrio entre niños y niñas, ya que no se sabe por que extraña razón hay grupos con mayor número de unos u otros, lo cual originaba a veces algún conflicto, por la no aceptación de miembros de distinto sexo en algún trabajo colectivo.

El Taller, o lugar de trabajo, todo lo ya comentado que resulta de estimulante, también lo tiene de complejo. En principio, exige un perfecto orden y una adecuada organización para reconvertir el Taller en lugar adecuado para niños.

En determinadas ocasiones el no tener mobiliario más adecuado a sus alturas, como por ejemplo los caballetes de modelado, el no disponer más que de un fregadero o servicio, para coger tirar agua, etc., podrían considerarse como limitaciones que no pueden influir en el trabajo, pero hay que tener en cuenta que el éxito de actividades como la Expresión Plástica están en función de la infraestructura con que se pueda contar.

También es cierto que ésto crea una capacidad imaginativa y de improvisación de espacios no solamente en el profesor sino también en el niño.

Todas las grandes ventajas para el desarrollo de la expresión que tiene por ser una clase voluntaria y aislada del contexto escolar, tiene de limitaciones, tales como :

19. La expresión plástica como elemento globalizador, deseo perseguido por muchos autores, como Gloton, Freinet, Lowenfeld, en una experiencia de este tipo no cabe plantearla. Consideramos muy interesante la realización de la expresión a través de todas la materias y áreas escolares, puesto que no hay hecho más contraproducente que recibir una enseñanza de una materia con unos conceptos claros y definidos, para a continuación realizar, como apoyo a este conocimiento determinado, algo expresivo

(mural, revista, máscara etc.) por parte de otro profesor, con otro criterio, y así se cree una situación de incoherencia, que produce la indiferencia e incredulidad en el muchacho.

29. La utilización de otras áreas o materias de conocimiento para el desarrollo de la Plástica, como la Literatura, la Historia, las Matemáticas, las Ciencias, etc. En muchas ocasiones nos hemos dado cuenta de estas limitaciones de las que partíamos de forma lamentable, ya que al no tener relación con las actividades escolares se han desaprovechado unos momentos y circunstancias maravillosos, en los cuales los niños estaban muy motivados, pero nos faltaban los datos exactos del grado de conocimiento en la materia. El saber si las propuestas que se hacían a través de la lectura de una poesía eran las más adecuadas, si podía tener relación con lo que estudiaban en la escuela o también si existía coincidencia en trabajos similares o temas que habían realizado con anterioridad. Cuando dibujaban elementos del natural o los realizaban en arcilla era una situación tan perfecta de análisis de laboratorio, que sentíamos que no repercutiera en otras áreas.

39. El enfrentamiento de criterios artísticos, que crea una dicotomía en la mente del niño; hay dos tipos de valoraciones: una, la escolar, lo que gusta al maestro, que es quien pone las notas, y otra, aquello que se realiza en el Taller, que no se califica. Esto crea en el niño cierta perplejidad.

49. El criterio de los padres. ¿Todos los padres que envían a sus hijos a un Taller de Expresión Plástica con que motivo lo hacen?. Cabría decir que hay varios:

- a) Consideran insuficiente la formación artística impartida en la escuela.
- b) Tienen la certeza de que sus hijos tienen "madera" para el Arte, (simplemente porque dibujan mucho en la etapa esquemática).
- c) Una manera de que estén entretenidos, sin ver tanto la televisión, y que además les sirva para aprender algo.
- e) Por empeño del propio niño, quien tiene un amigo que asiste al Taller y le ha dicho cómo se lo pasa, etc.

¿Han apreciado los padres los trabajos que hacen sus hijos?. Con respecto a esto, podríamos decir diferentes cosas.

Algunos padres a los dos meses han retirado a sus hijos, porque no entendían nuestra actividad, ellos pretendían que se les enseñase a dibujar y a hacer copias de yesos. Lo hemos sentido por el niño, pero afortunadamente han sido sólo dos casos, en los seis años de actividad.

La mayoría de los padres, por amor a sus hijos, les ha parecido maravilloso lo que hacían, pero lo tienen guardado en carpetas, y algunos lo han tirado todo.

Solo unos pocos están encantados con todo y juzgan las posibilidades reales de sus hijos, valorando los logros. Los trabajos están enmarcados muchos de ellos, y dispuestos por toda la casa.

Lo que no nos hemos encontrado jamás, es con padres que quieran comentar lo que sus hijos hacen, que método o sistema utilizamos, el por qué de una cosa u otra, qué libros están publicados sobre el tema, que les ayude para conocer mejor todo este mundo.

Todo esto representa unas de las limitaciones más fuertes que se pueden tener a la hora de realizar un trabajo de estas características, ya que la actitud de los padres tendría que ser el principal estímulo que se podría desarrollar en beneficio de los niños.

En muchísimas ocasiones nos hemos encontrado con chicos entusiasmados con pinturas frescas y espontáneas que las han llevado a sus casas con toda la ilusión del mundo, y que al día siguiente, cuando se les pregunta, contestan:

- Las he tirado, porque se han reído de mí.
- Les ha parecido una birria.

Y lo que es peor, llegan al convencimiento de que eran muy malas.

Todo ello, en ocasiones, ha sido muy duro, al crear un desánimo en el trabajo muy grande. Cuando ya se lleva un cierto tiempo realizando estos trabajos y sucede una cosa de este estilo, se dice a los niños que nunca los tiren, que nos los regalen porque son preciosos. Es la mejor manera de conservarlos.

Otra limitación importante son los tamaños de las obras. Hay ocasiones en que los propios muchachos desearían realizar

grandes tamaños, pero surge el problema de la realización, de la ocupación de mucho espacio y sobre todo que no van a poder llevarlo a sus casas.

De esta manera, van surgiendo unos trabajos marginales que no pasan ni por la mirada, en muchos casos, bondadosa de la familia, aunque en otras inquisitorial, y que son de una autenticidad impresionante, como el caso de los *murales de juego no reglado, las grandes máscaras, e incluso alguna pintura o escultura de arcilla*, trabajadas de forma individual, las cuales se han quedado en el Taller de forma voluntaria.

A lo largo de los seis años que nos ha supuesto realizar este estudio, no recordamos más que satisfacciones de todo ello. No hay compensación mayor que poder trabajar con niños, que actúen de la forma más "pura" posible y que dispongamos de un tiempo y de un espacio para establecer una comunicación de entusiasmo y afecto.

Teniendo en cuenta las experiencias con que se partía, y que ampliamente se han comentado en la presentación de este informe, podemos asegurar la gran satisfacción de haber logrado elevar la calidad de los trabajos realizados, de haber conseguido hacer felices a un buen grupo de niños, que voluntariamente se han acercado al Taller, y de haber podido aprender muchas de las cosas que sabemos a través de ellos. Sin su colaboración hubiera sido imposible realizar esta investigación, habiendo sido lo más hermoso su colaboración desinteresada e inconsciente, fresca y arrolladora en todo momento.

Tenemos la total convicción de no haber interrumpido un proceso de desarrollo importantísimo para su propio equilibrio y desenvolvimiento futuros como seres humanos, y también de no habernos entrometido en sus intenciones ni en su más delicada intimidad, puesto que hemos sido simples espectadores de unos hechos que se han desarrollado naturalmente. Solamente ha habido intervención en cuanto a la disposición del espacio, a la distribución y elección de los materiales y, en casos muy aislados, el haber hecho alguna reflexión, sugerencia u orientación.

Los materiales utilizados son exclusivamente materiales plásticos, sencillos para su intervención y nada originales. Creemos haber desechado a través de nuestra elección toda una serie de

materiales y de técnicas, confusas, falsas y complicadas, habiendo estado en total acuerdo con Lowenfeld, cuando se refiere a la no utilización de materiales que el niño no domine y que primen ante la idea. En esta ocasión hemos estimulado con un material sobrio y tradicional, pero con amplias posibilidades de utilización.

Podemos asegurar que se ha estimulado la sensibilidad, y que se ha trabajado de la misma manera el pensamiento, la emoción y la mano, y que se ha valorado un conjunto de todo ello, antes que cualquiera de las partes.

No hemos podido hacer una selección de los 422 trabajos en total, recogidos en 423 fotografías, ya que en cada uno de ellos hemos visto una cualidad, y por ese criterio flexible y amplio del que partimos para intentar llevar a cabo una metodología adecuada, no nos podíamos desprender de ninguna de las obras en el momento de emitir un juicio. Es muy difícil hacer una valoración objetiva de un trabajo tan subjetivo, tan cercano, tan lleno de entusiasmo, al cual hemos dedicado tanta ilusión y esfuerzo. No podíamos concluir sin dar este tipo de valoración, en que partiendo del niño, para podernos acercar a él mejor, se van desarrollando todas las cualidades que el ser humano lleva consigo, tales como la sensibilidad, la emoción, la ternura, la habilidad manual, la reflexión, la observación y el razonamiento, realizando sincera y libremente una serie de piezas que consideramos de gran calidad estética, puesto que parten de esas cualidades y que cualquier observador, mínimamente capaz de sentir, podría apreciarlas en lo que valen.

Por tanto, se ha conseguido no solamente realizar unos ejercicios sinceros y bellos, sino a saber disfrutar con ello, a sentir la materia como algo vivo y expresivo, a comprender que la huella de cada uno de nosotros es única e inalterable y que con todo esto se hayan podido acercar al mundo del Arte, de la expresión de la comunicación y de la emoción.

BIBLIOGRAFIA

ACERETE, Dora M.

Objetivos y Didáctica de la Educación Plástica.

(Guía para el maestro de grado).

Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

Este libro se desarrolla en tres fases; una primera dedicada a los fundamentos y grandes objetivos para la nueva educación artística o plástica, con una insistencia en una "determinada " manera de entender el Arte, o la expresión humana del adulto, y en contrapartida "fuerza" a una expresión en el niño contraria a ese criterio. Se parte de la libre expresión: el dibujo "vivo", la estimulación con medios cercanos al niño, y la utilización de música, literatura, etc. Se habla del niño en términos generales, no por etapas.

Una segunda parte está dedicada a métodos para la educación plástica del niño y del adulto, acompañada de sugerencias, evaluaciones, el tiempo de dedicación, la preparación del profesor, etc. Acompaña a esta parte material gráfico en donde se describen las técnicas y los materiales utilizados.

Para concluir, se añade una guía didáctica con sugerencias, planteamientos de problemas que pueden aparecer, motivaciones, etc. Se añade un Capítulo dedicado a la ordenación del aula. Aporta bibliografía.

ALONSO TAPIA, Jesús

Motivación y aprendizaje en el aula.

(Cómo enseñar a pensar).

Ed. Santillana, Madrid, 1991.

El autor da una visión integradora para que el profesor pueda actuar mejor, ofreciendo una mayor motivación al alumno ayudándole a pensar mejorando su aprendizaje.

Se proponen diferentes prácticas, basadas en los siguientes principios; enseñar de manera explícita los procesos del pensamiento, ofrecer modelos concretos y observables, moldear a través de la práctica y de aproximaciones sucesivas las conductas deseadas.

Aporta gráficos y bibliografía.

ALLAER, Cl. y otros

La Adolescencia.

Ed. Herder. Barcelona, 1978.

Consta de cuatro partes: la adolescencia como tiempo de evolución, bajo el punto de vista sociológico (diferencias del adolescente según el medio en que se desarrolle), biológico (fisiología e higiene) y psicológico (el desarrollo global, los componentes del psiquismo adolescente, el comportamiento y la constitución del yo).

Los adolescentes en su ambiente: relaciones familiares, los estudios, el grupo, los amigos y compañeros, los medios de comunicación social.

Adolescentes en dificultades: la enfermedad, problemas psíquicos, patología moral, la inferiorización, la delincuencia juvenil.

La evolución de un ideal: la conciencia moral, las crisis religiosas, vías nuevas de la educación cristiana y la comprensión entre educadores y adolescentes.

Hay una conclusión que hace referencia al adolescente del mañana.

Puede servir de guía para un mayor conocimiento de la problemática de esa etapa.

Está escrito en forma de artículos cada uno de un autor distinto, siendo dieciocho los autores que participan en el libro. Aporta bibliografía comentada.

ARAÚJO, João B. y CLIFTON B.

Tecnología Educativa.
(Teorías de instrucción).

Bd. Paidós Ibérica, Barcelona, 1988.

Consta el libro de dos partes; una primera en donde se presentan diversas teorías del aprendizaje: Ausubel, Bandura, Bruner, Gagné, Piaget, Skinner, mostrando como éstas conducen a varias posiciones partiendo de un enfoque común que a la vez implican diversas estrategias para la preparación de un currículum.

Cada teoría es analizada no a partir de sus propios postulados, sino de tres pilares básicos para el desarrollo de un sistema de instrucción: variables del proceso que intervienen, variables de entrada y variables de salida.

En la segunda parte trata del proceso de enseñanza, aplicando las seis teorías a los siguientes temas: objetivos de la enseñanza, diferencias individuales, motivación, secuencia y estructuración del material de enseñanza, selección de medios para el proceso de instrucción, incidencias del proceso de enseñanza, evaluación. Presenta bibliografía.

ARNHEIM, Rudolf.

El pensamiento visual.

Ed. Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires, 1973.

Afirma el autor en este libro que todo pensamiento, (no sólo el pensamiento relacionado con el Arte u otras experiencias visuales) es de naturaleza fundamentalmente perceptual y que la vieja dicotomía entre visión y pensamiento, entre percepción y razonamiento es falsa y desorientadora. Muestra que aún los procesos básicos de la visión implican mecanismos típicos del razonamiento e indica la existencia de resolución de problemas en las Artes y de imágenes en los modelos mentales de la ciencia. Lejos de constituir una función "inferior", nuestra respuesta perceptual ante el mundo. Es el medio fundamental por el que estructuramos los acontecimientos y del que derivamos las ideas y, por tanto, el lenguaje.

Basa sus argumentos en material diverso, filósofos antiguos y modernos, de laboratorios psicológicos, la de literatura dedicada a la percepción y la creación artística de los niños, de la ciencia, como la física y la astronomía.

Dedica un tema en el Capítulo XIV al pensamiento en los dibujos infantiles. El Capítulo XVI está dedicado a la visión en la educación. Aporta bibliografía, gráficos y dibujos.

ARNHEIM, Rudolf.

Arte y percepción visual.

(Psicología de la visión creadora).

Ed. Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires, 1973.

En este libro el autor postula una psicología del proceso visual a partir del cual es posible analizar metódicamente el hecho objetivo, técnico o artístico, la cosa o la obra de Arte. El punto de partida es la psicología de la Gestalt y el punto de llegada la comprensión del hecho estético. Se aproxima al problema desde el ángulo

de una psicología determinada, la Psicología de la Forma, pero no desconoce ni elude otros enfoques psicológicos. Lo demuestra en los Capítulos en los cuales se apoya sobre la psicología del niño y su fenomenología.

Presenta el autor hechos escuetos, simples grafismos elementales y de ahí saca las conclusiones, una a una, desde el puro proceso ocular, hasta las altas etapas de la significación y emoción. De ese modo el análisis resulta natural, claro y convincente.

Los diez temas que tratan del equilibrio, la forma, la forma como significación, el desarrollo, el espacio, la luz, el color, el movimiento, la tensión y la expresión, y se expone a través de ellos las categorías del análisis visual y se realiza una introducción a la morfología y a la semántica de las formas artísticas.

Se acompaña de gráficos, ilustraciones, amplia bibliografía y un apartado de notas .

ARRIBAS, Carlos y otros.

El ciclo medio en la educación básica.

Ed. Santillana 1982 . Aula XXI. Madrid, 1986.

Es un planteamiento a partir de los programas renovados y el ciclo medio. Comienza con un acercamiento al desarrollo psicológico y social del niño de ocho a once años. Trata de los problemas de programación, evaluación y organización escolar, para luego ir desarrollando las diferentes áreas. Se comenta la forma de resolver determinadas dificultades de aprendizaje frecuentes en el ciclo medio: el material didáctico, la formación del maestro, el ciclo medio en las Comunidades Autónomas, para concluir con un tema dedicado a la renovación de la Educación General Básica en el contexto europeo.

Referente al área plástica, diferencia la expresión plástica de la educación plástica, esta última opción como más abierta ,

a partir de los conceptos tradicionales que incluyen esta materia en los sistemas educacionales. Aporta un pequeña bibliografía.

ASCHERSLEBEN, K.

La motivación en la escuela y sus problemas.

Ed. Marova, Madrid, 1980.

Comienza con la pregunta ¿Escuela sin rendimiento, enseñanza sin motivación?. Para tratar después la función de la motivación en el proceso de aprendizaje. La motivación del rendimiento. Motivación del aprendizaje, con normas sobre el plan de estudios y métodos didácticos. Se incluye un apéndice sobre la elección de "tests" de intereses. Aporta bibliografía.

AUBIN, Henry.

El dibujo del niño inadaptado.
(significados y estructuras)

Ed. Laia, Barcelona 1974.

Es una síntesis de los trabajos llevados a cabo por el Dr. Aubin en 1956, en la clínica de psiquiatría infantil Solliès-Pont. En la primera parte dedicada a la metodología, estudia la evolución del grafismo del niño, los métodos, las técnicas, el dibujo libre, los tests de trabajos y dibujos en curso de psicoterapia, concluye con los principios generales de interpretación, un examen general de documentos y dos fases en el análisis de los mismos.

La segunda fase está dedicada a la representación humana, partiendo de Machover y relatando los tipos de proyecciones, trastornos de identidad sexual, para pasar a las estructuras caracteriológicas y dibujos de indaptados. Las representaciones humanas en la neurosis y psicosis, en el niño. Dinamismos morbosos y entidades sindrómicas. La tercera parte dedicada a los universos morbosos, para terminar con estudios de casos. Aporta ejemplos gráficos

AYMERICH, Carmen y María.

Expresión y arte en la escuela.

I- La expresión en la escuela primaria, La expresión oral.

II La expresión plástica.

Ed. Teide. Barcelona, 1970.

Trata del mundo de la expresión en la escuela, las diferentes etapas de los niños, el dibujo, el color, los manuales, el sentido crítico del niño y su desarrollo. Está acompañado de ilustraciones y ejemplos, junto con una pequeña bibliografía.

BALADA MONCLÓS, Marta y JUANOLA TERRADELLAS, Roser.

La educación visual en la escuela.

Ed. Paidós/Rosa Sensat. Barcelona, 1987.

En este libro se plantean los elementos básicos para poder desarrollar el currículum de la materia de educación visual. Se divide en dos partes en la primera se plantean los conceptos

psicopedagógicos y de Arte, junto con los aspectos socioculturales. La segunda parte está dedicada a las orientaciones didácticas.

Contiene un vocabulario básico de educación visual y plástica y bibliografía.

BALL, Samuel y otros.

La motivación educativa.

(actitudes, intereses, rendimiento, control).

Ed. Narcea. Madrid, 1988.

Partiendo de la definición del alumno motivado, y de los motivos que se pueden adquirir, trata en los sucesivos Capítulos de diferentes autores los siguientes temas relacionados con la motivación dando una visión integradora para facilitar las labores del educador, éstos son; curiosidad; lugar de control; motivación de logro; ansiedad; actitudes; intereses; motivación social en el aula y efectos de la nutrición en el desarrollo educacional. Contiene una postdata sobre reflexiones relativas a un enfoque integrado de la motivación en educación.

BANDET, J. M. Abbadie.

Cómo enseñar a través del juego.

(Hacia la comprensión del mundo viviente y el medio ambiente físico y técnico).

Ed. Fontanella. Barcelona, 1983.

Comenta el mundo del niño y sus juegos, dando a éstos la categoría de una ocupación seria. Al jugar se observa, se inventa y se aprende a ser. Aporta una respuesta a la educación. Aprovechando el juego se llega a comprender el objeto técnico, el mundo natural y desarrolla la imaginación creadora, pudiendo ser el juego un instrumento natural para la enseñanza. Aporta gráficos y bibliografía.

BARRON, Frank.

Personalidad creadora y proceso creativo.

Ed. Marova. Madrid, 1976.

En este libro se recogen una parte importante de sus estudios sobre la creatividad y sobre individuos creativos. La aportación es modesta pero importante por la información empírica que apoya conclusiones científicas y un avance para futuras investigaciones.

BAYO, José.

Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales.

Ed. Anthropos. Barcelona, 1987.

El libro trata sobre el desarrollo específico de la percepción visual en el marco amplio de la actividad cognitiva del niño. La percepción visual no viene dada de inmediato sino que requiere un tiempo en la elaboración de la respuesta; por tanto, debe estudiarse como un proceso de carácter acumulativo y dirigido internamente por el individuo, siendo ésta una de sus propuestas.

En el primer Capítulo se presenta la aproximación teórica al tema del desarrollo perceptual. En el Segundo, se profundiza la teoría ecológica de la percepción. La aportación privada del sujeto en el acto perceptual se fundamenta en el tercer Capítulo, que trata de las teorías de Vigotsky. El Capítulo cuarto se ocupa del concepto de actividad de esquematización perceptual. En el Quinto el concepto de categoría perceptual abstracta. Los Capítulos sexto y séptimo se dedican a la parte empírica y los Octavo y Noveno a los resultados de la investigación, así como los a análisis y conclusiones. Aporta documentación gráfica.

BELVER, Manuel H.

Psicología del Arte y criterio artístico.

Ed. Amarú. Salamanca, 1989.

En este libro se plantea la confusión de términos que existen en el campo de la Psicología y la Estética y las relaciones entre ambas. A partir de ahí se plantea la posibilidad de implicar y relacionar dos aspectos de la Psicología del Arte: la teoría especulativa y la ciencia empírica, que han estado anteriormente en campos opuestos.

Introduce aquella rama de la estética que sin enfrentarse a la estética especulativa, sino más bien tomándola como soporte teórico, busca poner al descubierto los fundamentos psicológicos de la actividad creadora del artista.

En la primera parte se plantean los métodos de investigación, la estética como ciencia experimental, el desarrollo de esa estética experimental y la "nueva estética experimental". La segunda parte está dedicada a un estudio comparativo, realizando dos tipos de análisis a partir de los criterios estéticos de alumnos en una evaluación de obras de Arte y sobre una evaluación de dibujos y figuras, según distribuciones categoriales. Aporta bibliografía.

BERGER, John.

Mirar.

Ed. Hermann Blume. Madrid, 1987.

Una colección de ensayos en que se confunden la mirada del Arte y la mirada de la vida. El significado oculto en la mirada cotidiana bajo la cámara o el ojo del artista , para contemplar naturaleza, paisajes, animales o personas queridas. Presenta experiencias propias ante las obras de artistas como Rodin, Courbet, Millet, Magritte o Bacon, que son a un tiempo artísticas y vitales.

BISQUERT, Adriana.

Las artes plásticas en la escuela.

Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Breviarios de Educación. Madrid, 1977.

En este libro su autora nos introduce en la problemática de las enseñanzas artísticas de una manera fluida y natural, con una inteligente aportación de criterios y a caballo entre la teoría y la práctica, dato que nos interesa especialmente ya que hay muy pocas obras que se entiendan de esa manera.

Plantea a modo de prólogo los objetivos, la experiencia del taller que ha puesto en marcha, una nueva orientación educativa y reflexiona ante la situación.

Continúa con las necesidades existentes de expresión y comunicación, trata el dibujo infantil diferenciando etapas bajo el punto de vista de su manera de comprender-ver las cosas, las diferencias entre el sincretismo, análisis y síntesis, valorando la importancia de la primera forma de ver para llegar de adolescente a la síntesis, la memoria

afectiva y la imaginación. Las vías de la expresión plástica las desarrolla después de plantear el proceso creador, los espacios llenos y vacíos (una muy interesante propuesta), el movimiento, el color, el dibujo y la perspectiva.

Pasa a continuación a comentar la labor realizada en el taller, su organización, la labor del maestro, el comportamiento de los niños y sobre los materiales e instrumentos.

Aporta bibliografía, ilustraciones, y diccionario de términos artísticos.

BOIX, Esther y CREUS, Ricard

El Arte en la Escuela.

Expresión Plástica

Ed. Polígrafa. Barcelona, 1986.

Se trata de las experiencias recogidas en el Taller de Plástica de L'Arc, de Barcelona, dedicado a la educación musical y plástica. Se incluyen conceptos teóricos y didácticos de la materia, dividido en dos partes; cómo se trabaja en el taller, con una amplia exposición de técnicas y trabajos infantiles; trabajo con alumnos de 7 a 17 años sobre el *Gernika* de Picasso y Templo de la Paz (Vallauris), se incluyen los trabajos realizados. Contiene bibliografía.

BOLLES, Robert.

Teoría de la motivación, investigación experimental y evaluación.

Ed. Trillas. México, 1978.

Los diversos conceptos acerca de la motivación se asemejan y unifican, a la par que ésta es un factor o una fuerza que ayuda a explicar la conducta. La motivación es una causa hipotética de la conducta, siendo éste el enfoque del presente libro.

Se analiza de dónde viene la idea, cómo se ha desarrollado, alguna de sus aplicaciones y otras ideas recientes con las que se pretende sustituirla como explicación de la conducta.

Trata los siguientes temas: orígenes históricos de los conceptos motivacionales, psicología dinámica, los instintos (como motivadores), concepto de pulsión (motivadores), teoría de la motivación de Hull (asociativista), condiciones antecedentes de la pulsión, efectos organizadores de la pulsión, la pulsión generalizada, pulsiones generalizadas, teorías que explican la motivación por medio del incentivo, el reforzamiento secundario, el castigo y teorías que explican la motivación por medio del reforzamiento.

BUTZ, N.

Arte creador infantil.

Ed. Leda. Barcelona, 1968.

Tras una presentación del arte primitivo y génesis infantil en general, junto con temas más específicos de niños enfermos y retrasados, plantea una metodología: el aula, el profesor y medios técnicos. Acompaña el texto con ilustraciones.

CABANELLAS, Isabel.

Formación de la imagen plástica del niño.

(Didáctica y desarrollo del sentido del espacio).

Ed. Dirección de Educación de la Excm. Diputación Foral de Navarra.
Pamplona, 1980.

Este libro recoge las imágenes creadas por los niños, tras un planteamiento por etapas de los aspectos psicológicos del niño, las necesidades expresivas, la creatividad, etc. Las ilustraciones son profusas y ricas de color y se acompañan de comentarios plásticos. Hay cuadros sinópticos de materiales y técnicas. Aporta bibliografía.

CARNEIRO, Leao.

Adolescencia.

Ed. Uteha. México, 1982.

Presenta la problemática de la adolescencia, en donde se definen las inteligencias, se desenvuelven las capacidades y se diferencian los espíritus, con el fin de encontrar una educación más especializada, tanto en el aspecto cultural, como en el profesional.

No se plantea como investigación, sino que es más bien un estudio somero sobre indagaciones y apreciaciones de un sector relativamente amplio aunque con limitaciones inevitables. Supone una aportación a la comprensión de problemas de administración escolar, didácticas y disciplinas dedicadas a la formación de profesores.

CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen

Teoría crítica de la enseñanza.

La investigación-acción en la formación del profesorado.

Ed. Martinez Roca. Barcelona, 1988.

Trata sobre los maestros investigadores y curriculum, permitiendo una mejor interacción de la investigación educativa y la evolución profesional de los docentes.

Expone varios planteamientos entre la teoría y práctica educativa: naturalista e interpretativa. Lo teórico y lo práctico, una aproximación crítica, hacia una ciencia educativa crítica, la investigación-acción. Contiene bibliografía.

CASTLEMAN, Craig.

Los graffiti.

Ed. Hermann Blume. Serie Arte, Perspectivas. Madrid, 1987.

Trata del fenómeno de las pintadas o "graffiti" ocurridas en Nueva York, más en concreto en los vagones del metro: los estilos, la forma de actuar, los grupos marginales, el atractivo de lo prohibido. Los autores de los "graffiti" del metro de Nueva York han pasado de las comisarias de policía a las galerías de arte. El autor describe los mitos y la jerga de una subcultura metropolitana equívoca y vital, que ha protagonizado un episodio insólito del Arte contemporáneo.

CATTELL, R.B.P.

El análisis científico de la personalidad y la motivación.

Ed. Pirámide. Madrid, 1982.

En este libro se plantea una revisión de los métodos de conocimiento de la personalidad, desarrollando los siguientes temas; entre ellos: la investigación científica de la personalidad, los métodos

científicos en el estudio de la personalidad, aplicación del análisis factorial a la personalidad. Personalidad y factores de la motivación en la psicología laboral, social y educativa. Aporta índice de autores y bibliografía, además de gráficos.

CEMBRANOS, C.P.

Desarrollo psicoevolutivo en el ciclo medio.
(Ejes personales y sociales de la segunda infancia).

Ed. Narcea. Madrid, 1985.

Presenta, a partir de una visión del desarrollo psicoevolutivo centrado en un eje personal y en otro social, las repercusiones educativas del desarrollo psicoevolutivo de la segunda infancia, aportando objetivos, contenidos, programaciones en cada área, sugerencias de actividades, procesos de evaluación y bibliografías, para niños de ciclo medio, de edades entre ocho y once años.

CHAUCHARD Paul.

El cerebro y la mano creadora.

Ed. Narcea. Madrid 1972.

El tratamiento que este libro da a la expresión, no diferenciando la labor cerebral de la manual, con gran sensibilidad, haciendo de toda expresión humana un todo, que el autor va desglosando en los siguientes temas: el hombre, una espiritualidad manual ; la mano, unidad sensitiva y motriz; la mano y la expresión instintiva y afectiva; la mano cerebral, intelectual y técnica; la mano al servicio de la

imaginación; creatividad y control de sí; valor formativo de la libertad de expresión plástica. En este último tema deja patentes las diferencias de una expresión sin esfuerzo y descontrolada de la auténtica libre expresión.

CIARI, Bruno.

Modos de enseñar.

Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1977.

En este libro se recogen los escritos del propio autor uno de los más destacados fundadores del movimiento de cooperación educativa italiano. Junto a las cuestiones de formación básica, el aprendizaje y las experiencias que se tratan en las dos primeras partes del libro, se hace una reflexión sobre las didácticas de las materias de conocimiento, presuponiendo que la formación del niño debe ser referida a un doble parámetro: las estructuras psicológicas y las del saber sistemático.

CIARI, Bruno.

Nuevas técnicas didácticas.

Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1981.

Esta obra, esencialmente didáctica y de un hombre que ha practicado las experiencias y ha luchado por una reforma educativa, tiene como objetivo los procedimientos prácticos: cómo se ayuda al niño a formar las capacidades intelectuales y morales propias, a conquistar una primera y orgánica visión del mundo y determinadas habilidades

instrumentales, con la exigencia fundamental de conocer al niño. Es la reflexión de un maestro implicado en el campo de la investigación pedagógica y didáctica que se propone abrir nuevas vías de renovación.

CLOT, R.J.

La educación artística.

Ed. Luis Miracle. Barcelona, 1968.

Es una visión clara y sencilla del tema, con planteamientos propios, como es el del Capítulo III; ¿Desea la sociedad que los alumnos sean ingenuos?. Comienza con una psicología de la educación artística, para terminar con aplicaciones prácticas, como las directrices muy sencillas para ayudar a los principiantes y una visión del educador sobre el tema tratado.

COFER, Charle N.

Motivación y emoción.

Ed. Española Desclée de Brouwer. Bilbao, 1984.

Este libro es una introducción a la investigación sobre este mismo tema, donde se presentan teorías y prácticas fundamentales para el mismo.. Parte de un trasfondo histórico, los conceptos motivacionales y su situación teórica, y de los aspectos biológicos. Estudia la emoción, las estimulaciones externas, los incentivos y refuerzos y algunos sistemas emocionales en el ser humano. Contiene bibliografía, índice de autores y analítico, junto con algún gráfico.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S.

Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.

Ed. Morata. Madrid, 1986.

Se ofrece en esta obra como objetivo fundamental, un completo panorama de estos dos tipos de métodos, con un afán de buscar compatibilidades y como una posible vía de complementariedad, hecho bastante novedoso en la actualidad. Se hacen la pregunta ante los dos métodos de falsa disyuntiva, tratan la superación de enfrentamientos, para pasar a; una experiencia necesaria en la investigación evaluativa, grados de libertad y estudio de casos, reconciliación entre los análisis cualitativos y cuantitativos y un acercamiento entre ambas metodologías. Se comenta sobre la validez de los datos. Las contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa y la conexión entre el análisis de proceso y de impacto.

COSENTINO, Peter.

Alfarería creativa.

(Guía completa para diseñar, realizar y decorar cerámica).

Ed. Hermann Blume. Madrid, 1988.

Un libro eminentemente práctico, apoyado por las ilustraciones fotográficas, que hacen más comprensible el desarrollo de la cerámica. Tiene un enfoque visual, cubre el hueco entre la teoría y la técnica y el elemento esencial del diseño individual, explicando cómo desarrollar esa habilidad, registrar ideas y cómo transformarlas para adaptarlas al medio.

CRATTY, J.

Desarrollo perceptual y motor en los niños.

Ed. Paidós. Barcelona, 1982.

Se desarrolla en este libro un amplio panorama detallado del desarrollo perceptual y motor del niño, hasta los doce años, contando con los factores cognitivos que influyen en la actividad motriz voluntaria.

Basándose en teorías de Piaget. Bruner y otros, trata los reflejos del niño, la transición al movimiento voluntario, los atributos motores gruesos en la edad preescolar y escolar, el desarrollo visoperceptual, la imagen corporal, las conductas de manipulación el dibujo, etc. Incluye referencias bibliográficas, índice de nombres y analítico, junto con algún gráfico.

DÍAZ, Carmen.

La creatividad en la expresión plástica.

(Propuestas didácticas y metodológicas).

Ed. Narcea. Madrid, 1986.

Este libro está enfocado fundamentalmente para activar los factores divergentes de la mente. En lugar de centrar la actividad de la enseñanza en abstracciones puras, pretende hacer pensar a los alumnos por medio de imágenes y formas. El pensamiento simbólico, típico de la infancia y de los primitivos es el que ha permitido ser al hombre lo que es hoy. Comenta las aportaciones de Piaget destacando lo que es fundamental para la maduración orgánica y coherente de la inteligencia. El abecedario gráfico (etapas de la expresión gráfica del niño) es el motor que pone en marcha estos factores divergentes, por la organización y estructuración que permite de la imagen; es un instrumento

manejable y original, cuyo éxito viene avalado por la experiencia. Plantea diversas metodologías con las que no estamos de acuerdo, por ser excesivamente estructuradas, lejanas al campo afectivo del niño y no respetuosas con el gesto y la expresión individual. Aporta gráficos, ilustraciones y bibliografía.

DOERNER, Max.

Los materiales de pintura y su empleo en el Arte.

Ed. Reverté. Barcelona, 1980.

Libro básico para el conocimiento y uso de los materiales pictóricos. Parte de los fundamentos técnicos de la pintura, los pigmentos, los aglutinantes y disolventes, los fondos o soportes, las técnicas pictóricas (Capítulo centro y base del libro), comenta las técnicas pictóricas a partir de los pintores, desde los antiguos maestros a nuestros días, pasando a comentar en tres Capítulos los temas de conservación.

Se ha utilizado como libro de consulta muy válido, por el carácter de la investigación que nos ocupa, ya que el planteamiento de los materiales se hace en su estado puro; sin pasar por la "escolarización" o "infantilización" de los materiales plásticos e incluso se han utilizado los términos adecuados al lenguaje plástico. Contiene bibliografía e índice alfabético.

DORFLES, Gillo.

Últimas tendencias del Arte de hoy.

Ed. Labor. Barcelona, 1976.

En este libro se hace un estudio de los últimos movimientos artísticos, desde la valoración del gesto y del signo, hasta nuestros días. El primer Capítulo tiene bastante interés para nosotros, ya que nos habla de la introducción del signo y del gesto por primera vez en el arte occidental, (todo ello tiene bastante relación con la expresión infantil), trata de los caligramas (que se han llevado a cabo con los niños), hasta llegar a los procesos intermedia y videotapes, siendo bastante completa la exposición. Aporta un Capítulo sobre los valores sociológicos en las últimas tendencias artísticas, escritos y testimonios de artistas y un léxico de la nueva crítica. Se incluyen láminas, índice de nombres y bibliografía.

DORFLES, Gillo.

Imágenes interpuestas.

(De las costumbres al Arte).

Ed. Espasa Calpe. Madrid, 1989.

En este libro el autor, a partir de treinta y seis brevísimos ensayos, nos hace un repaso de la estética de la ética o un minucioso análisis de costumbres y comportamientos de nuestros días. Es una ingeniosa guía de muchos de los prejuicios que, a menudo, aparecen en el campo de las Artes, de la moda e incluso de la vida cotidiana.

En uno de esos breves ensayos, " Pintar las persianas a pesar de Lévi-Strauss", nos aporta una de las sensaciones más expresivas de lo que supone la acción de pintar, muy cercana la imagen a lo que hemos podido en muchas ocasiones observar que el niño siente.

DREW, Walter F. y otros.

Cómo motivar a sus alumnos.

(Actividades y métodos para responsabilizar a los alumnos en sus estudios).

Ed. CEAC. Barcelona, 1984.

Un breve y sencillo texto sobre la motivación, con ejemplos prácticos de experiencias. Describe métodos adecuados para conseguir los objetivos deseados, incluyendo juegos y actividades, así como técnicas motivacionales.

Libro de carácter divulgativo, bien enfocado.

DUBURGEL, Bruno.

El dibujo del niño.

(Estructuras y símbolos).

Ed. Paidós Ibérica. Barcelona, 1981.

En este libro el dibujo infantil es tratado no sólo desde la perspectiválirica (poética) ya conocida, pretexto de las "nostalgias" del adulto, ni como medición del coeficiente intelectual del niño, sino más bien se relaciona con la problemática antropológica de las funciones y el sentido de la representación. Por tanto, es un complemento interesante a quienes estamos preocupados con el tema de la expresión infantil. Contiene una primera parte dedicada a la génesis de la representación gráfica del niño, y una segunda donde se realiza una búsqueda de la pedagogía de la creación. Aporta alguna ilustración, elementos estadísticos y bibliografía.

EISNER, Elliot W.

Procesos cognitivos y currículum.

(Una base para decidir lo que hay que enseñar).

Ed. Martínez Roca. Barcelona, 1987.

Es un análisis breve pero profundo, sobre el currículum y evaluación en la educación norteamericana contemporánea, haciendo una crítica de manera sistemática al actual movimiento de "retorno a lo básico", oponiéndose con vehemencia a la disminución e incluso eliminación de las artes. Explica el papel de los sentidos en la formación de conceptos, la forma en que los distintos modos de expresión demandan formas diferentes a la inteligencia, contribuyendo así a que nuestros esfuerzos extraigan significados a las experiencias.

EDWARDS, Betty.

Aprender a dibujar, con el lado derecho del cerebro.

(Un método garantizado).

Ed. Hermann Blume. Barcelona, 1984.

En este libro se trata en un principio de las correspondencias entre los dos hemisferios del cerebro y las competencias que cada uno de ellos lleva implicadas. Supone que el lado derecho no está desarrollado suficientemente, que es a quien corresponde la comprensión del espacio, la percepción, etc. De ahí la falta de aptitudes en la mayoría para la representación.

Aplica un método con el cual, a partir de ejercicios simples y muy controlados, consigue "educar" esas capacidades, o mejor dicho, desarrolla, al cabo de muy poco tiempo. Se observan grandes cambios en los estudiantes a quienes se aplicó el método, consiguiendo unas mejores representaciones en sus ejercicios pero bastante estereotipadas.

ELLIOTT, J.

Entre el ver y el pensar.
(La pintura y escrituras pictográficas).

Ed. Fondo de Cultura Económica. Breviarios. Madrid, 1976.

Desde aquí se aporta la investigación realizada a la vida simbiótica de las artes representativas en general, pero en muy particular a la relación de la pintura con la escritura, fundamentalmente en las manifestaciones del Nuevo Mundo, México sobretodo. Trata los orígenes de la escritura pictográfica, hasta llegar a los jeroglíficos e ideogramas, pasando a discutir brevemente sobre la idea y el estilo.

Coincidiendo en ocasiones las representaciones gráficas de los niños en este tipo de lenguaje artístico, por su comunión en lo primario, junto con el nuevo uso de los ideogramas en nuestra sociedad, ha sido de interés la consulta de este libro, en la realización de alguna de las propuestas de trabajo. Contienen láminas y bibliografía.

EHRENZWEIG, Anton.

El orden oculto del Arte.

Ed. Labor. Barcelona, 1973.

Este libro, presentado en dos partes, destina su primera a mostrar cómo el artista, además de poseer sus facultades conscientes, obedece también en su quehacer creador a los dictados de un proceso inconsciente, a lo cual se le dedica gran atención, con referencia a la música y pintura actuales, así como al problema de la enseñanza de las Bellas Artes, y al desarrollo de las facultades artísticas del niño. De esta parte nos ha interesado fundamentalmente el Capítulo dedicado a "la visión infantil del mundo" cuyo comentario sobre el *sincretismo* nos ha

sido de gran ayuda, ya que aporta un valor positivo (a diferencia de los criterios de los psicólogos), y junto con las observaciones sobre el mismo tema de A. Bisquert, han sido fuente del análisis que hemos desarrollado.

La segunda parte trata del estudio de determinadas situaciones psicológicas del artista y del estímulo que éstas ejercen en el proceso creativo. Contiene láminas, referencias bibliográficas, e índice de nombres.

FISCHER, Ernst.

La necesidad del Arte.

Ed. Edicions. Libros de bolsillo. Barcelona, 1973.

En este libro se nos plantea el eterno dilema de las funciones del Arte; entre ser una actividad normal y necesaria en el hombre, a ser algo completamente superfluo que podrá desaparecer. Se analizan las relaciones entre la sociedad y las manifestaciones artísticas a lo largo de las distintas etapas de la historia, aquellas en las que el Arte ha sido magia, puente entre el hombre y el patrimonio común de la humanidad, medio de educación y propaganda. Plantea la posibilidad de que en el futuro, en una sociedad realmente libre, cuando hayan desaparecido los conflictos y las alienaciones a los que está sometido el hombre de hoy, la función del Arte no consistirá ni en la magia ni en la educación social, sino que será una actividad normal y creadora del hombre.

Este último pensamiento es el que nos ha hecho defender en nuestra investigación la necesidad e importancia de la educación artística por sí misma, sin buscar otro tipo de argumentos para su implantación y desarrollo.

FLAVELL, Jhon H.

La psicología evolutiva de Jean Piaget

Ed. Paidós, Barcelona, 1982.

Trata de una forma general los descubrimientos del psicólogo suizo Piaget. Comprende un examen de sus sistemas teóricos y de las diversas funciones que cumplen dentro del esquema de las etapas evolutivas. Incluye también descripciones de sus experimentos sobre el desarrollo perceptual e intelectual, así como una evaluación crítica, desde el punto de vista metodológico y a la luz de investigaciones afines realizadas por otros psicólogos, de su sistema y obra.

FOX, David J.

El proceso de investigación en educación.

Ed. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona, 1981.

Es uno de los libros básicos a la hora de realizar una investigación en el campo educativo. Consta de cuatro secciones; la primera desarrolla, a partir de una introducción, los conceptos básicos a partir del estudio de un proyecto de investigación, se plantea un modelo de investigación y sus tipos de investigación. La segunda parte está dedicada a los fundamentos de la planificación de la investigación a través de todas las fases: bibliografía, variables y datos, estadística, muestreo y las características más deseables de las técnicas de investigación.

La sección tercera está ocupada por el proceso de recogida de datos en los diferentes modos de la investigación ya sea histórica, descriptiva, experimental y trata de los métodos y técnicas de observación, de encuesta, y de medida. En la sección cuarta se trata el

proceso de análisis y recogida de datos, para concluir con la redacción del informe de investigación. Contiene gráficos e índice de materias.

FRAISSE, Paul.

Motivación, emoción y personalidad.

Ed. Paidós. Buenos Aires, 1973.

Trata sobre la conducta y motivación, motivación y asociación, la actividad general no dirigida y el mecanismo de la motivación.

Dedica un Capítulo a las emociones, y otro a los rasgos de personalidad. Contiene bibliografía.

FRANCÉS, Robert.

Psicología del Arte y de la estética.

Ed. Akal. Torrejón de Ardoz, 1985.

Es un trabajo de varios colaboradores sobre la estética y la psicología partiendo de las obras que las instituciones culturales consideran obras de Arte, no siendo éstas las únicas en estimular los comportamientos estéticos del ser humano, añadiendo los objetos, ornamentos cotidianos, colores aislados, sonidos, o el propio cuerpo. Dando con ello una visión más amplia y no tradicional del tema. Contiene bibliografía.

FRANCH, Joaquim. MARTINELL, Alfons.

La animación de grupos.

(De tiempo libre y vacaciones).

Ed. Laia, Barcelona, 1986.

En este libro, tal y cómo indica su título, se explican de una forma práctica los modos de organizar, la intervención, estrategias, los análisis de dicha intervención y lo que es la animación de grupos de la colectividad infantil. Está planteada no para su desarrollo escolar, sino en el tiempo de ocio. No presenta propuestas concretas, sino que se formulan intervenciones y estrategias para hacer funcionar al grupo, las formas de motivación y los comportamientos del monitor del grupo. Es un libro de utilidad para las personas que hemos trabajado con grupos aislados en situaciones que de alguna manera llenaban el tiempo libre de los niños.

FREINET, Celestin.

Los metodos naturales. II.

(El aprendizaje del dibujo).

Ed. Fontanella y Estela. Barcelona, 1970.

El autor planteó, a través de una pedagogía basada en la teoría psicológica del "tanteo experimental, "las nuevas técnicas educativas eficientes que suponen una reconsideración de la psicología tradicional y destinada a inmovilizar las facultades creativas.

GABLIK, Suzi.

¿Ha muerto el arte moderno?

Ed. Hermann Blume. Madrid, 1987.

Con este libro llega a hacer el lector una reflexión profunda de la situación del Arte y los artistas en nuestra sociedad actual, el fin de las vanguardias y del individualismo, resumida en la pregunta: ¿el Arte por el Arte, o para la sociedad?, las formas de resistencia cultural, la burocratización, la tiranía de la libertad, el desencanto artístico, etc. Temas todos ellos sumamente interesantes por su actualidad, que cualquier persona y más todavía quienes realizamos nuestro trabajo dentro de la educación por el Arte, debemos tener en cuenta, ya que muchos de los temas flotan en la sociedad, y que los niños captan de manera inconsciente, siendo una problemática que surge en cualquier momento dentro del aula. Nos ha ayudado a comprender mejor la finalidad del Arte actual.

GARCÍA BERMEJO, Sergio.

El color en el arte infantil.

(Psicología de la percepción. Didáctica de la imagen).

Ed. C.E.P.E. Madrid, 1978.

En esta obra se ofrece un conocimiento no sólo científico del color y sus propiedades, sino que también se ha encontrado sus posibilidades didácticas, partiendo de los trabajos infantiles realizados en la experiencia que se ha llevado a cabo.

La primera parte del libro está dedicada a los conceptos físico y óptico del color conocidos, a cómo los percibimos. El color psicológico y plástico. El autor hace un estudio de la evolución sensitiva-cromática a través de la concepción del color que tiene el niño. En la segunda parte presenta los ejercicios prácticos de compenetración

del niño con el color, (con los que no estamos de acuerdo en algunos de ellos), motivaciones (que no son específicas), ejercicios y programaciones escolares. Técnicas, estadística de trabajos realizados con los niños, y tabla de datos para un posible sistema de evaluación. Contiene ilustraciones y bibliografía.

GARDNER, Howard.

The Arts and human development.

Library of Congress cataloguig in publication. New York, 1973.

Libro sobre las Artes y el desarrollo humano, trata en el primer Capítulo de la investigación del desarrollo, estudios psicológicos previos en estética, estudio del desarrollo de las Artes, el proceso artístico, características de las Artes, los tres sistemas y breve glosario sobre el conocimiento, los animales y el proceso artístico. En el segundo Capítulo; los tres sistemas en los animales y los niños; pintura de los primates; el sistema del hacer, percibir y sentir; la interacción de los sistemas; el umbral del uso del símbolo. En el tercer Capítulo; del modo al símbolo; características de la primera infancia; relaciones entre las personas y el desarrollo del individuo; la imitación y el individuo; Sentimientos generalizados; Modos objetos y símbolos; una convergencia de orientaciones; Arte infantil. En el cuarto Capítulo trata del mundo de los símbolos, con varios ejemplos, el juego, el escolar como artista, e investigación sobre aspectos generales de las Artes. Hay un quinto Capítulo sobre investigación experimental y desarrollo artístico, métodos, problemas; la música, la literatura, la percepción del Arte pictórico; consideraciones generales y diferencias individuales. Cómo conseguir la maestría es tratado en el Capítulo sexto desarrollando el entrenamiento artístico durante la edad escolar y adolescencia; aspectos estilísticos y personales del artista escolar; creatividad; desarrollo de habilidades artísticas; modos de aprendizaje. Para terminar en el séptimo Capítulo

sobre la relación de las Artes con la ciencia; una revisión de Piaget; rasgos de personalidad de los artistas y los científicos; el espectador; el realizador; el crítico; el artista y su obra; Arte y varias anomalías. Contiene bibliografía, e índices de autores y temático.

GARDNER, Howard.

Artful scribbles.

(The significance of children's drawings).

Basic books, INC, Publishers. New York, 1980.

Garabatos artísticos. Se parte de una mirada a través de los dibujos de los niños; los primeros garabatos; una primera parte dedicada al proceso de desarrollo del garabato; la narrativa de las formas; los renacuajos como cosas. Una segunda parte con pasos hacia una casa de muñecas; los dibujos como obras de Arte; el camino hacia el realismo; copias o no. Una tercera parte dedicada a la formación de la personalidad artística; perspectivas personales; retratos de un artista adolescente; desarrollos.

GARDNER, H.

Arte, mente y cerebro.

(Una aproximación cognitiva a la creatividad).

Ed. Paidós. Buenos Aires, 1987.

En este libro, que es un compendio de los dos antes mencionados y ampliado con textos de otros autores, puede verse la reacción del autor ante tanto tratamiento que los psicólogos contemporáneos ponen en el aspecto cognitivo y aunque reconociendo la

valía de estas aportaciones, se descuida la personalidad, las emociones y el contexto cultural en el que necesariamente se desenvuelven los procesos mentales. Destaca la importancia de explorar el campo artístico en relación con el lenguaje. La obra recoge un amplio campo de visión: el niño normal, el dotado, con síntomas patológicos, el adulto normal, el adulto con lesión cerebral, el individuo procedente de un contexto cultural distinto y el del artista en la cúspide de su capacidad. Se incluye un examen de la influencia tanto positiva como negativa que ejercen diversas intervenciones educativas sobre el curso natural de la realización artística y también los efectos de diversos medios de comunicación (televisión, sobre todo) en los procesos educativos de niños y adultos.

En la primera parte nos habla de los maestros, psicólogos y filósofos; en la segunda, trata el desarrollo artístico en los niños (nos han interesado fundamentalmente el niño como artista y el nacimiento de la imaginación literaria). Continúa con una tercera parte dedicada a la educación y los medios de comunicación, además de la transmisión de conocimientos. Del deterioro de la mente trata en la parte cuarta y en la quinta habla de las cúspides de la creatividad. Contiene láminas y referencias bibliográficas.

GARDNER, Howard.

La nueva ciencia de la mente.

(Historia de la revolución cognitiva).

Ed. Paidós. Barcelona 1988.

Trata en una primera parte de la revolución cognitiva, las primeras décadas de la ciencia cognitiva, para pasar en una segunda parte a una perspectiva histórica de las ciencias cognitivas, desarrollando en la última parte el empeño actual hacia una ciencia cognitiva integrada, perspectivas futuras. Contiene bibliografía.

GIMENO SACRISTAN, J.

El currículum.

(Una reflexión sobre la práctica).

Ed. Morata. Madrid, 1988.

En este trabajo se desarrolla una perspectiva sobre el currículum en un sentido amplio y cuya significación real pedagógica depende de las prácticas mediante aquéllo que se plasma en las aulas. Muchas ideas y principios se trasladan a la realidad escolar al orientar las acciones que sirven para desarrollar los currícula.

La renovación pedagógica exige replantear la interacción entre contenidos de la escolaridad. El currículum se convierte así en un campo privilegiado para analizar la interacción entre la teoría y la acción en educación. Libro sumamente complejo, que más que ayudar, dispersa conceptos, pero que es necesario tener en cuenta cuando se habla en términos educativos. Contiene referencias bibliográficas.

GLOTON, Robert.

El Arte en la escuela.

(Guía para el educador).

Ed. Vicens Vives. Barcelona, 1966.

El libro de Gloton es uno de los mejores que tratan el tema de la expresión infantil. Los criterios de flexibilidad, junto a la simplicidad en la exposición, lo hacen sumamente atractivo. Parte de las condiciones generales de la educación artística, el Arte en la vida moderna, los fines y las condiciones del Arte en la escuela, la expresión y la sensibilidad artística del niño.

Continúa con la práctica de la actividad en la escuela, explicando un método a utilizar, experiencias realizadas y planteando algunos problemas del tema. Aporta una pequeña biografía.

El tema es tratado de una forma general, no por etapas, y tampoco define unos "aprendizajes".

GOETZ, J.P. y LECOMPTE M.D.

Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.

Ed. Morata. Madrid, 1988.

Las autoras hacen una revisión de los distintos modelos que dirigen hoy la investigación educativa, ofrece la posibilidad de conocer cómo realizar o interpretar investigaciones etnográficas y de las numerosas técnicas de carácter cualitativo que actualmente nos son necesarias. Los temas tratados son: Características y orígenes de la etnografía educativa; Conceptualización del proceso de investigación, teoría y diseño; Selección y muestreo, el comienzo de la investigación etnográfica; El rol del etnógrafo; Estrategias de recogida de datos; Análisis e interpretación de los datos para terminar con la evaluación del diseño etnográfico.

HARGREAVES, D. J.

Infancia y educación artística.

Ed. Morata y M.E.C. Madrid, 1991.

En este libro con textos de diversos autores, se tratan los fundamentos teóricos a partir de la psicología evolutiva y las

Artes, y el aprendizaje artístico como conversación. Sigue más adelante con los diversos campos artísticos; los dibujos de los niños; la educación y desarrollo musical desde un punto de vista cognitivo; los niños como escritores; la escultura, el desarrollo de los conceptos figurativos en un medio tridimensional; el arte dramático. Termina con una visión de los niños y las Artes en la educación; la psicología evolutiva y la educación artística. Contiene índices de autores y materias, junto con gráficos, tablas y bibliografía.

HARB, Paul.

Creatividad y grupos pequeños.

Ed. Pirámide. Madrid, 1985.

Esta obra es una aportación al análisis de la creatividad grupal. Tratándose fundamentalmente el tema de grupo pequeño como objeto de su análisis, solamente dedica un Capítulo a la creatividad, con lo que puede ser este libro un buen complemento a otros estudios sobre la creatividad.

En una primera parte trata cuatro perspectivas sobre la interacción social, mientras que la segunda parte la dedica al proceso y estructura del grupo y otra tercera a la creatividad y resolución de problemas.

Aporta bibliografía, índice de autores y de materias.

HARRÉ, Rom.

Motivos y mecanismos.

Ed. Paidós. Barcelona, 1989.

En este libro se sitúa el estudio de la acción en la vanguardia del tema. Muestra de qué modo es posible sacar a la luz estos supuestos (los supuestos tácitos de la práctica de la psicología), al comparar la psicología con las ciencias naturales y con el razonamiento lógico.

En la integración de los métodos tradicionales con un nuevo estilo de búsqueda, el principio básico es que las estructuras sociales y las mentales guardan una relación recíproca entre sí, porque cada una de ellas está implicada en la creación de la otra.

Esta obra representa una clara y válida combinación de teoría e investigación, con bastantes ideas sugestivas.

HEINELT, Gottfried.

Maestros creativos, alumnos creativos.

Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1979.

Este libro es un compendio de creatividad desde el concepto de creatividad, la actualización del tema, historia sobre su investigación, etc. hasta el desarrollo de la creatividad en la niñez y la adolescencia, entre otros, tema para nosotros interesante. Diagnóstico de la creatividad, la personalidad creativa, los factores inhibidores de la creatividad en la escuela, el alumno creativo, con otro tema de interés: el alumno creativo y el ocio, que junto al tema del grupo creativo, y el maestro creativo, pueden ayudar a solucionar problemas que se pueden presentar cuando se trabaja con grupos de niños o muchachos.

HERNANDEZ, Fernando. JÓDAR, Asunción. MARÍN, Ricardo, (Coordinadores) y otros.

¿Qué es la educación artística?

Ed. Sendai. Barcelona 1991.

En este libro se reúnen las propuestas en torno a la enseñanza de las artes plásticas, la estética, la historia del Arte, el diseño, la imagen, la literatura, la música, la dramatización y la educación física. Todas ellas tratadas con rigor y aportando las últimas tendencias sobre la materia, ya que cada uno de los autores es especialista en el tema tratado, incorporando una reflexión hacia la problemática de la educación artística.

HOGG, J. y otros.

Psicología y artes visuales.

Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1969.

En este libro se presentan las diferentes tendencias para una comprensión psicológica de las Artes visuales, a través de unos apartados que se centran monográficamente en los puntos más conflictivos de la comunicación artística, como son las motivaciones del receptor, el reconocimiento e interpretación de las formas del mensaje, el problema de la realidad y su representación icónica, la medición de respuestas ante un mensaje artístico y el significado profundo de lo que denominamos "experiencia estética".

Nos han interesado, fundamentalmente, los temas de motivación y resolución tratados por R. Waelder, A. Ehrenzweig y D.E. Berlyne. Junto con los de expresión y teoría de la Gestalt, de R. Arnheim. Aporta alguna lámina, gráficos y bibliografía.

HOYLAND.

El desarrollo del sentido artístico del niño.

Ed. Publicaciones Cultural S.A. México, 1977.

Es una introducción breve a una parte de la teoría y la práctica de la enseñanza del Arte, con grupos de niños que oscilan de los ocho a los doce años. A través de un Capítulo, que el autor denomina, "Razones", da un repaso a los conceptos de libertad y limitación, impulsos y necesidades, modos de ver y los propósitos (la vida y las asignaturas escolares). Tras esos conceptos indica y valora los impulsos y necesidades que son expresados a través de las actividades artísticas, en tanto implican exploración, fabricación, ensoñación e imaginación. El Arte involucra a la persona completa, sentimientos, mente y manos, planteando el respeto por la forma conceptual de ver el niño, y apoya la enseñanza global de estas materias.

A continuación se plantean diversos trabajos prácticos, aportando técnicas y materiales. Acompaña al texto ilustraciones y bibliografía.

JONES, Richard M.

La fantasía y el sentimiento en la educación.

Ed. Hogar del libro. Barcelona, 1983.

Un trabajo crítico sobre lo que "deben" aprender los niños en la escuela y lo que "pueden" aprender. La falta de adecuación de los medios a los nuevos métodos, entre otros, hacen acusar un desequilibrio, que el autor analiza en sus primeros Capítulos para plantear más adelante el curso (desarrollo) del crecimiento emotivo hacia una teoría completa

de la educación finalizando, por el hombre un curso de estudio y orientaciones.

Especialmente interesante es el planteamiento del curso del crecimiento emotivo, tratando el tema de la libertad y el derecho de conocer lo que siente, por parte del niño. Ha apoyado nuestra teoría de la necesidad de acercarnos en nuestras propuestas a los auténticos intereses del niño para encontrar respuestas válidas. Aporta bibliografía.

KAPLAN, Louise J.

Adolescencia.

(El adiós a la infancia).

Ed. Paidós. Buenos Aires, 1986.

Es un sondeo sobre la bibliografía del adolescente, con el intento de descubrir correlaciones entre los rituales de las culturas prealfabetas y las modernas, entre los ideales sociales y las manifestaciones personales. Trata las transformaciones psicológicas que acompañan a los cambios fisiológicos propios de la adolescencia. Se incluye notas con aporte de fuentes bibliográficas.

KELLOGG, Rhoda.

Análisis de la expresión plástica del preescolar.

Ed. Cincel. Madrid, 1987.

Partiendo del estudio de medio millón de dibujos infantiles, la autora hace un análisis minucioso sobre el aspecto formal de los dibujos infantiles. La clasificación de los garabatos, patrones de

disposición, diagramas, combinados, agregados, etc. para llegar a la conclusión de que con los primeros grafismos y sus combinaciones el niño obtiene un repertorio que va desarrollando, para llegar a la figura humana y a los elementos más comunes partiendo de esas disposiciones. Incluye unos apartados dedicados a la influencia de los adultos en el arte infantil, éste y el test mental, aspectos universales, teorías y significado del arte infantil. Incluye un sistema de clasificación. Contiene numerosos ejemplos, gráficos, cuadros, índice temático y dos bibliografías castellana e inglesa.

KEPES, Gyorgy.

El lenguaje de la visión.

Ed. Infinito. Buenos Aires, 1969.

Un libro clásico, claro y brillante acerca de los problemas visuales referidos tanto al campo del diseño como al de las Artes plásticas. El autor ha querido demostrar cómo la revolución óptica producida alrededor de 1910, formó nuestra concepción actual del espacio y nuestro acercamiento visual a la realidad. Describe cómo este movimiento se diferenció en numerosas formas de expresión, desde el cubismo hasta el surrealismo, para formar en conjunto la imagen multifacética de ese periodo, agrupado bajo un denominador común: una nueva concepción espacial.

Kepes va analizando, paso a paso, la liberación de los elementos plásticos y la creación de un mundo de formas enteramente propias, poniendo especial cuidado en evidenciar el estrecho contacto del Arte moderno con la realidad, y en demostrar cómo aquellos trabajos que aparentemente podrían parecer muy alejados de la vida, fueron extraídos, en esencia, de su realidad más profunda. Contiene abundantes ilustraciones.

KROPFF, H.

La investigación de motivaciones.

Ed. Rialp. Madrid, 1971.

En este libro se tratan tanto el motivo como la motivación, a través de la investigación cualitativa de publicidad y consumo. Se estudia el motivo en sentido científico, y la motivación con las mismas características.

En otro Capítulo se tratan las objeciones, limitaciones y recusaciones, así como las manifestaciones de los instintos fundamentales.

Se continúa con un estudio sobre las imágenes, signos y símbolos, la imagen de la personalidad del consumidor, y una imagen de la guía del consumidor y del producto, hasta la del mercado de empresa.

Se revisan los papeles de encuestador-entrevistador. la encuesta como fundamento de investigación, la cantidad de encuestas, el marketing, etc.

LAGO CASTRO, Pilar. GARCÍA SIPIDO, Ana L.

Música y plástica en la escuela.

(Una experiencia interdisciplinar).

Ed. Marsiega. Madrid, 1983.

Un trabajo que parte de la pregunta, ¿qué es la interdisciplinaridad?, para pasar a la idea del taller, el maestro y el niño, a través de los dos diferentes lenguajes que se van a utilizar. A continuación se comentan las experiencias realizadas desde un centro de interés o pretexto, para seguir acerca de cómo se han ido incorporando la

diferentes formas, bien plásticas o musicales. Al final, contiene una parte dedicada a los materiales, a terminología, bibliografía y discografía. Contiene láminas.

LANDAU, Erika.

El vivir creativo.

(Teoría y práctica de la creatividad).

Ed. Herder. Barcelona, 1987.

Un estudio sobre la creatividad desde el punto de vista de postura existencial que posibilita hallar nuevos aspectos en lo conocido y familiar. Confrontarse con las situaciones desconocidas o cambiadas, que traen consigo todo proceso de educación, toda crisis de vida y también el hecho de envejecer. Parte de los aspectos teóricos, modelos, escuelas psicológicas para comentar la motivación a la creatividad (Capítulo de especial interés) y el proceso creativo, para concluir con la creatividad aplicada y la vivencia creativa en la educación, el juego, el cuestionamiento creativo, el humor, psicoterapia, etc. Contiene bibliografía e índice analítico.

LOWENFELD, Viktor. LAMBERT BRITAIN, W.

El desarrollo de la capacidad creadora.

Ed. Kapelusz. Buenos, Aires 1972.

Este libro, que es la recopilación de los dos anteriores de Lowenfeld, "El niño y su arte" y "Desarrollo de la capacidad creadora". Ya muerto el autor retomó y refundió W.Lambert, completándolo.

Es un clásico de los que han tratado el tema del dibujo infantil, siendo uno de los más completos, pues nos hace un estudio profundo desde los primeros inicios del garabato hasta la adolescencia. Clasificado el estudio por etapas, con una visión psicológica del tema y con el fin de conseguir un mayor equilibrio y madurez en la formación de los niños.

El tratamiento de las etapas se realiza, del siguiente modo; en primer lugar, las características generales del niño en la edad determinada; las características de los dibujos de ese momento; la motivación adecuada; los materiales; los temas, etc. Concluyendo en cada etapa con un cuadro de actividades y un resumen. Aporta bibliografía y numerosas ilustraciones.

LUQUET, G.H.

El dibujo infantil.

Ed. Médica y Técnica. Barcelona, 1978.

Un libro clásico del dibujo infantil, basado en las investigaciones a principios de siglo de todos los dibujos de su hija Simonne. Parte del estudio de los elementos del dibujo infantil, la intención, la interpretación, el tipo, el modelo interno, el colorido. En la segunda parte trata de la evolución del dibujo infantil (con unas características propias, que nos son complementarias con las de Lowenfeld), para terminar con las conclusiones psicológicas y pedagógicas. Contiene reproducciones de dibujos y un índice de materias.

LURÇAT, Lilliane.

El niño y el espacio.

Ed.Fondo de Cultura Económica. México, 1979.

La autora, conocida por otros trabajos suyos en colaboración con Wallon en el libro *"Pensar, escribir, pintar"*, no citado en esta bibliografía por tener una relación directa con el preescolar, ha seguido sus investigaciones, y en esta obra nos presenta precisamente una de ellas sobre el esquema corporal del niño y su integración funcional en el espacio, insertas en el plano general de la actividad humana: la proyección por reflexión, el dominio del espacio interobjetal y la proyección antropomórfica y sus relaciones con la ficción y la actividad simbólica.

Plantea el trabajo bajo los siguientes temas: la proyección del esquema corporal en el objeto, el espacio inter-objetos, el espacio inter-personas, la proyección del esquema corporal por reflexión y la proyección antropomórfica en el objeto. Todos estos temas han ayudado a la comprensión de las relaciones del espacio en el dibujo de los niños, y las relaciones con los objetos y las personas.

MADSEN, K.B.

Teoría de la motivación.

Ed. Paidós. Buenos Aires, 1972.

Contiene una primera parte dedicada a la psicología metateórica (teoría de las teorías), y continúa realizando un análisis de las diferentes teorías motivacionales, como: por ejemplo, las de Mc. Dougall, Talman, Young, Allport, Lewin, Murray, Hull, Hebb, Mc. Clelland y otras, estableciendo relaciones entre las estructuras, definiciones, hipótesis y síntesis

MARBACH, Ellen S.

Currículum creativo para preescolar y ciclo inicial.

Ed. Narcea. Madrid, 1982.

Este libro es el diseño de un programa para hacer realizable la personalización, planteando un currículum que se adapte a las características individuales, contruido por módulos o unidades de aprendizajes flexibles y dinámicas. Además de las áreas creativas características, se plantean tres nuevas como son; las profesiones, la vida económica familiar, y la nutrición. Incluye bibliografía y material de apoyo.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo.

Principios de la educación contemporánea.

Ed. Rialp. Madrid, 1982.

La versión original es de 1972 y el autor trata sobre las diversas tendencias educativas contemporáneas, bajo los principios de individualización y socialización, intuición y actividad, juego y creatividad, se han ido configurando instituciones y métodos, programas y material escolar, legislación y hasta una nueva mentalidad del profesorado. Contiene bibliografía.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo.

La creatividad.

Ed. CEAC. Barcelona, 1980.

En este libro sobre creatividad se trata el tema de una forma clara y práctica. Se parte del sentido de la creatividad en el mundo contemporáneo, de lo que ha sido y es el movimiento creativo en España, para pasar a la definición e indicadores de la creatividad: originalidad, cantidad o fluidez, elaboración, sensibilidad, la comunicación, entre otros. Continúa con el diagnóstico de la creatividad, las pruebas y los tests, entre otros.

Se explican ampliamente las técnicas del pensamiento creativo, para concluir con la pedagogía de la creatividad. Contiene bibliografía y algún gráfico.

MAYER, Ralph.

Materiales y técnicas de Arte.

Ed. Hermann Blume. Madrid, 1985.

Grueso volumen dedicado a las técnicas y materiales en el Arte, es un buen complemento de otros tratados. Tiene la función de consulta para casos determinados. Desde una introducción pasa al estudio de los pigmentos, diversas técnicas, disolventes, colas, nuevos materiales, química. Incluye un capítulo sobre la conservación de las obras de arte. Aporta un apéndice de tablas y bibliografía.

MAYOR MARTINEZ, Luis. PEIRÓ SILLA, José M^a.

Psicología de la motivación.

(Selección de textos).

Ed. Promolibro. Valencia, 1984.

Es una recopilación de textos, publicados anteriormente en revistas, sobre los trabajos más representativos del tratamiento de los fenómenos motivacionales y desarrollados durante las tres últimas décadas. Los temas y autores son los siguientes: "Motivación" (J.S. Brown), "La motivación en la teoría del aprendizaje" (E.R. Hilgard), "La utilidad del concepto de impulso" (R.C. Bolles), "La motivación como factor en la adquisición de nuevas respuestas" (H.F. Harlow), "Activación y refuerzo" (D.E. Berlyne), "La emergencia de una psicología cognitiva de la motivación" (H. Heckhausen y B. Weiner), "El afán de logro" (B. Weiner), "Veinte años de disonancia cognitiva; Estudio del caso de la evolución de una teoría" (A.G. Greenwald y D.L. Ronis), y "La psicofisiología de la emoción" (P.J. Lang, D.C. Rice y R.A. Sternbach).

MC CLELLAND, David C.

Estudio de la motivación humana.

Ed. Narcea, Madrid, 1989.

En este libro se tratan los motivos conscientes e inconscientes. Los motivos en la tradición de la personalidad. La motivación en la tradición conductista. Las emociones como indicadores de los incentivos naturales. Incentivos naturales y sus derivaciones. Las medidas de las disposiciones del motivo humano. El motivo del logro, del poder, afiliativos, de evitación. Las tendencias motivacionales en la sociedad y los efectos cognitivos sobre la motivación. Cómo interactúan los motivos con los valores y las destrezas para determinar lo que hacen los individuos.

Formación en la motivación; jalones en el progreso hacia una comprensión científica de la motivación.

La psicología de la motivación es un campo muy amplio y poco delimitado. En esta obra se integran todas esas fuentes de información para proporcionar una visión global y centrarse en los

motivos humanos como determinantes de la acción, desintegrándolos de otros valores, como las emociones, incentivos, etc.

Abarca la medición de los motivos, su origen y desarrollo, sus fuentes sociales, desde los motivos en que los padres educan a sus hijos hasta la intervención destinada a cambiar los movimientos de la gente.

Explora el logro, poder, afiliación y evitación (como motivos). Enfoques históricos, bases biológicas y el tratamiento de los efectos de la motivación.

MC TEBB, Wilson.

El ámbito de la motivación.

(ambiental, fisiológica, mental y social).

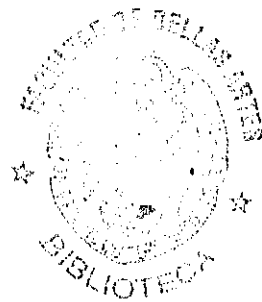
Ed. El manual moderno. México, 1972.

Es una síntesis y a la vez un abierto panorama sobre el ámbito de la motivación donde se incluye lo ambiental, psicológico y social. Se analizan diversas escuelas de pensamiento que explican el proceso, para valorar su contribución. Tratando los temas de los requerimientos y límites de la motivación; la estructuración social de la división del trabajo y de la situación motivacional del individuo y la forma en que es afectado por sus experiencias subjetivas. Contiene gráficos y bibliografía.

MUCCHIELLI, Alex.

Las motivaciones.

Ed. Paidós. Barcelona, 1988.



El interés por la motivación revela, de una parte la fuerte sensibilización de nuestra época a todo lo que haga referencia a la influencia de unos hombres sobre otros, y por otra, la inquietud frente a ciertos poderes de influencia y frente a la aparición de comportamientos sociales imprevisibles y agresivos. Esta obra se propone pasar revista a todo lo que denominamos motivación, para llegar, no a una teoría general, sino a un modelo sintético susceptible de ser utilizado de manera correcta.

Trata el tema bajo las diferentes concepciones de imanistas, situacionistas, empiristas e interaccionistas. Se analiza el nivel motivacional, la aproximación a las motivaciones y un modelo fenomenológico de la conducta y las motivaciones.

MURA Antonio.

El dibujo de los niños.

Ed. Eudeba. Buenos Aires, 1977.

Este libro que trata el tema del dibujo infantil desde un punto de vista didáctico, diferente a los más comunes, que parten de la psicología, donde se aprecia la diferencia en cuanto a la formación del autor. En su análisis considera los dos aspectos más importantes del problema; primero, si el dibujo de los niños contiene o no, caracteres formales que permitan considerarlo como medio de expresión "sui generis". Y segundo, qué relaciones existen entre el dibujo infantil y el arte figurativo en general. Las respuestas a estas dos cuestiones están formuladas con profundo sentido pedagógico y, por ello, resultan de enorme valor las consideraciones finales sobre dos puntos clave: cuál debe ser la función del dibujo en nuestro tipo de educación y qué tipo de orientación debe seguir, artística o práctica. Parte en su trabajo de una experiencia personal con un grupo de niños italianos, incluyendo un

"vistazo" a la bibliografía sobre el tema y un repaso histórico de la pedagogía del dibujo.

Contiene índice de nombres y notas bibliográficas.

NOVAES, María H.

Psicología de la actitud creadora.

Ed. Kapelusz. Buenos, Aires 1973.

Un libro dedicado a la creatividad y que parte de los conceptos y teorías ya conocidos: la creatividad como proceso y como producto. Realiza un análisis de la conducta creativa, las relaciones entre la creatividad y el desarrollo, las técnicas y recursos. Un tema de interés para nosotros son los aspectos motivacionales de la creatividad, incidiendo en la dificultad de evaluar la creatividad. Comenta el influjo de la creatividad en el ajuste psicológico, la característica creadora del proceso educativo, para tratar más adelante las experiencias creadoras para los individuos con deficiencias, el potencial creador de los superdotados, y el sentido universal de la creatividad. La bibliografía está incluida después de cada tema tratado.

NUTTIN, Joseph.

Teoría de la motivación humana.

Ed. Paidós. Buenos Aires, 1982.

Este tratado sobre la motivación humana parte en su estudio de la motivación y relación, las funciones cognitivas en una vía muerta, las peripecias de la motivación. Pasa a la concepción global de la

conducta humana, la concepción relacional de la motivación, los objetos de la motivación, las necesidades psicológicas, funcionamiento y desarrollo de la motivación humana.

Libro denso en su contenido, aunque fundamental para la temática utilizada en nuestra investigación. Se estudia la motivación bajo el punto de vista de la psicología, planteando la conducta como una función de relación del sujeto con el mundo (en su aspecto dinámico), que es el conocimiento que desde aquí más nos interesa.

PIAGET, Jean.

Psicología y pedagogía.

Ed. Seix Barral. Barcelona, 1981.

Un estudio de los nuevos métodos psicológicos y la forma en que contribuyen a la renovación pedagógica. Dedicada una primera parte a la revisión de la educación e instrucción desde 1935, a partir de la evolución de la pedagogía, la de algunas ramas de la enseñanza, de los métodos de enseñanza, los progresos en la psicología del niño y del adolescente, las transformaciones cuantitativas y la planificación de la enseñanza, las reformas de las estructuras, los programas y la formación del maestro. La segunda parte trata de los nuevos métodos educativos y sus bases psicológicas; la génesis de los nuevos métodos, principios de educación y datos psicológicos.

Son fundamentales los criterios de Piaget para realizar cualquier estudio educativo: los conceptos o definición de los "métodos nuevos", son la propia filosofía de nuestra investigación. Estos métodos nuevos tienen en cuenta la naturaleza propia del niño y acuden a las leyes de la constitución psicológica del individuo y a las leyes de su desarrollo.

PIAGET, Jean.

El lenguaje y el pensamiento del niño.
(Estudio sobre la lógica del niño I).

Ed. Guadalupe. Buenos Aires, 1983.

El autor nos muestra en este estudio que el espíritu del niño se va tejiendo al mismo tiempo en dos planos diferentes, en cierto modo, superpuestos el uno del otro. El trabajo que se realiza en el plano inferior es en los primeros años el más importante, ya que es obra del niño mismo, quien atrae hacia sí confusamente entremezclado y cristaliza alrededor de sus necesidades todo lo que le resulta capaz de satisfacerlas; este es el plano de la subjetividad de los deseos, del juego de los caprichos. El plano superior, por el contrario, vá siendo edificado poco a poco por el ambiente social, cuya presión se impone progresivamente al niño, es el de la objetividad, el lenguaje, de los conceptos lógicos de la realidad.

Fundamentalmente nos ha interesado el Capítulo dedicado a "Algunas particularidades de la comprensión verbal en el niño de 9 a 11 años", el sincretismo verbal, el sincretismo del razonamiento, de la comprensión, la necesidad de justificación a toda costa, ya que consideramos que las situaciones sincréticas plásticas coinciden plenamente con las verbales. Contiene un apéndice con frases.

PIAGET, Jean.

El juicio y el razonamiento del niño.
(Estudio sobre la lógica del niño II).

Ed. Guadalupe. Buenos Aires, 1977.

Continuación del libro anterior, trata los siguientes temas: gramática y lógica, el pensamiento formal y el juicio de relación, la relatividad progresiva de las nociones (familia, país), el razonamiento del niño; resumen y conclusiones, los rasgos principales de la lógica del niño (de gran interés el estudio dedicado al sincretismo), la capacidad sintética y la yuxtaposición.

PIAGET, Jean.

La formación del símbolo en el niño.

(Imitación, juego y sueño, imagen y representación).

Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1982.

Es una investigación de los pasos sucesivos de la mente infantil (la cual recurre al símbolo que, proveniente del exterior, el niño usa a su manera), desde la ausencia de imitación hasta la representación cognoscitiva (las llamadas categorías representativas), basándose en observaciones directas que ejemplifican sus razonamientos y conclusiones, éstos debidamente afirmados con pruebas derivadas de multitud de datos, que apoyan la generalización de los pasos de la mente: la asimilación y la acomodación.

Consta de una primera parte dedicada a la génesis de la imitación, la segunda al juego, y la tercera a la representación cognoscitiva, siendo esta última parte la que nos interesa, especialmente las conclusiones sobre las etapas generales de la actividad representativa.

PIAGET, Jean.

Seis estudios de psicología.

Ed. Barral. Barcelona, 1971.

Es un compendio de varios trabajos breves, recogidos de conferencias y revistas, sobre la psicología genética y evolutiva. Se encuentra el estudio sobre la evolución del psiquismo desde el recién nacido hasta el adolescente, así como los estudios sobre el lenguaje, pensamiento, noción del equilibrio y pensamiento. Contiene problemas concretos metodológicos.

PINILLOS, José Luis.

Principios de psicología.

Ed. Alianza. Madrid, 1986.

Es un libro básico, para quienes se acercan por primera vez a la psicología, su primera edición data de 1975, es una iniciación a la psicología, adaptada al contexto español y en donde se realiza un examen sistemático de los temas centrales de la materia; el estudio de las bases biológicas del comportamiento y de los procesos psicológicos fundamentales, llevando a la comprensión de la conducta humana como forma de existencia personal en la sociedad. Los temas de motivación y emoción así como los referidos a la sensibilidad y percepción, están tratados de una forma general pero profunda, haciendo una revisión de las diferentes teorías que se ha ocupado de dichos temas. Contiene bibliografía, gráficos y cuadros

POPPER, Frank.

Arte, acción y participación.

(El artista y la creatividad de hoy).

Ed. Akal. Madrid, 1989.

Trata este libro de las últimas manifestaciones artísticas en concreto. Estos análisis del autor iluminan la nueva función del artista en las sociedades actuales. Artes plásticas y espectáculo, poesía, música, multimedia, son otros tantos dominios en los que el especialista se ve investido de responsabilidades inéditas respecto a sus compañeros de trabajo, y especialmente respecto al espectador, que interviene en diversos grados en el proceso de concepción y creación. Pero el nuevo arte "popular", se sitúa en el extremo opuesto, frente a toda "simplicidad" o "inocencia", manteniéndose ligado a las ciencias y técnicas de nuestro tiempo, como por ejemplo a la informática y la cibernética. El arte popular que se manifiesta igualmente en los graffiti, en la pintura mural, en las artes "comunitarias", en el arte de China y en el del Tercer Mundo. En todas partes surgen así fenómenos de grupo, de masas, de creación colectiva.

Es un libro fundamental para conocer las estéticas y los criterios que empujan a realizar este tipo de obras a los artistas, ya que aparte de la información que se puede ofrecer a los niños, sobre todo, son formas que de alguna manera irán llegando al campo educativo (como lo han sido todas las anteriores) e incluso coinciden perfectamente los criterios de interdisciplinaridad y globalidad en la educación con estas nuevas propuestas estéticas. Aporta bibliografía y alguna lámina.

PORCHER, Louis y colaboradores.

La educación estética.

(lujo o necesidad).

Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1975.

En este libro se plantea la necesidad de la educación estética. trata los temas de ; escuela y poesía; música; dibujo;

teatro; danza; trabajos manuales; arte audivisual y formación estética en las clases de enseñanza diferenciada, junto con una experiencia práctica. Todo ello partiendo de las necesidades y posibilidades del niño, teniendo en cuenta sus estadios evolutivos.

POWELL, Marwin.

La psicología de la adolescencia.

Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1975.

Amplio estudio dedicado a la adolescencia, con el propósito de presentar las investigaciones más recientes respecto al tema que aquí ocupa, y presentar el punto de vista de los adolescentes sobre aspectos tales como: la universalidad de los problemas relacionados con la adolescencia, el adolescente en la sociedad americana; estudiando al adolescente, técnicas, el adolescente considera la adolescencia (evaluación de comentario de los adolescentes); el desarrollo físico y la imagen del yo físico, inteligencia y rendimiento, personalidad y cultura, emocionalidad, angustia y ajuste, desarrollo social y socialización, desarrollo heterosexual, el hogar y la familia, religión, actitudes y valores, intereses de los adolescentes, intereses vocacionales, planeación y orientación, el adolescente y las materias escolares, el adolescente y la escuela, la delincuencia juvenil. Cada tema aporta bibliografía y un resumen. Todos los temas son de interés, si trabajamos con niños que están en la edad adolescente, o van hacia ella, puesto que muchas manifestaciones ocurren tempranamente; no obstante, el tema de mayor interés para nosotros es el referente "La adolescencia: los años intermedios", comienzo de la adolescencia.

READ, Herbert.

Educación por el Arte.

Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.

Un libro clásico, importante y profundo. Su propósito es vivificar la tesis, formulada por Platón por primera vez, "de que el Arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora". Por lo tanto, su objetivo no es meramente la educación artística, como tal, sino la formulación de una teoría que abarca todos los mundos de la expresión y constituye un enfoque integral de la realidad que debería denominarse Educación Estética. La educación de esos sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humano. Trata los siguientes temas: la finalidad de la educación, la definición del Arte, percepción e imaginación, temperamento y expresión, el arte de los niños, modos inconscientes de integración, la forma natural de la educación, las bases estéticas de la disciplina y la moral, el maestro, el ambiente, para terminar con la revolución necesaria. Adjunta ilustraciones, bibliografía e índice de ilustraciones.

READ, Herbert.

Imagen e idea.

Ed. Fondo de Cultura Económica. Breviarios. México, 1972.

Uno de los propósitos de este libro consiste en ayudar a "ver" las imágenes artísticas y examinar al mismo tiempo el influjo del Arte en el desarrollo de la conciencia humana. La figuración artística no intenta aprehender la realidad, así en abstracto, sino adentrarse en la comprensión de la naturaleza de las cosas mediante el reconocimiento fragmentario y la fijación de lo "significativo" en el espíritu. El artista "funda el ser" (Heidegger), impulsado por una necesidad que lo lleva a entablar una lucha con la naturaleza. En esa

lucha, afirma el autor, la imagen precede a la idea, y no es ésta, como comúnmente se ha creído, el origen de las formas simbólicas. A través de un viaje por la historia del Arte, Read, nos hace comprender como el Arte, en general, no pretende imitar a la naturaleza, sino mejorarla, al crear independientemente un mundo, que es esencial en las diferentes culturas. Contienen láminas.

REYMOND-RIVIER, Berthe.

El desarrollo social del niño y del adolescente.

Ed. Herder. Biblioteca de Psicología. Barcelona, 1982.

En esta obra hay una estrecha unión entre la evolución afectiva y el desarrollo de la inteligencia, dando así una visión unitaria y real del tema. Partiendo de las escuelas psicoanalistas y de Piaget, no olvidando el campo de la sociología. Hay una primera parte dedicada a la infancia, la entrada del niño al grupo, y la evolución del niño de siete a doce años. La segunda parte está dedicada a la adolescencia, en sus aspectos afectivos e intelectivos de la crisis juvenil, llegando a conclusiones y con una aportación de nuevas perspectivas.

RODARI, Gianni.

Gramática de la fantasía.

(Introducción al arte de inventar historias).

Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1982.

Rodari, hombre dedicado a la narración de cuentos, nos ofrece este libro delicioso, lleno de imaginación y sencillez, dedicado a la forma de contar o de estimular a contar pequeñas narraciones o cuentos a los niños, dentro de la temática del lenguaje literario, siendo abarcable a cualquier otro lenguaje: música, danza, pintura, teatro, etc.

Es uno de los libros que nos han aportado sugerencias válidas, en nuestro trabajo del Taller.

RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L.

El cómic y su utilización didáctica.

(Los tebeos en la enseñanza).

Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1988.

Tal y como indica el título, este libro está dedicado, en primer lugar, a dar una idea de lo que es un tebeo además de sus características; a continuación hace un análisis de los componentes del tebeo, un análisis global del mensaje del tebeo, para desarrollar en la segunda parte, el tebeo en el aula, los objetivos y las actividades didácticas. Aportando bibliografía y numerosas ilustraciones, además de un índice onomástico y un glosario. Para trabajar en el mundo del cómic con los niños es muy válido tener un conocimiento de las posibilidades de este lenguaje.

ROZET M., I.

Psicología de la fantasía.

Ed. Akal. Madrid, 1981.

Con este libro el autor ha tratado de determinar el círculo de fenómenos que constituyen la base de la problemática de la fantasía y califica con ese término a cualquier actividad mental productiva, independientemente de la esfera de su aplicación, de los fines que persigue el sujeto que realiza esa actividad y, por último, del material que utiliza; de este modo se amplía el campo respecto a los estudios tradicionales.

Ayuda su lectura a la comprensión de los elementos personales creados por los niños.

RUIZ J., Daniel.

Motivación y dinámica de la voluntad.

Ed. Itinerarium. Buenos Aires, 1965.

Trata de la psicología de la voluntad, de la formación del acto libre. Los valores que para cada individuo representan los objetos, que son los que "mueven" a la voluntad, es sensible a la fuerza de los motivos.

La fuerza de voluntad es la fuerza del motivo. La voluntad omnipotente del hombre, educación y dinámica de la voluntad, son los temas tratados.

RYLE, G. y otros.

Psicología de la motivación.

Ed. Paidós. Buenos Aires, 1968.

En este libro se tratan las diferentes teorías sobre la motivación, fundamentalmente la teoría de Piaget. Se analizan los conceptos de motivación, motivación y sociedad, y motivación y percepción.

Se estudian las motivaciones como impulsos que llevan a la acción, y las conductas que llevan a unas acciones de inercia o de hábito.

SANCHEZ MENDEZ, Manuel.

El collage infantil.

(Aspectos artísticos y sus aplicaciones pedagógicas).

Monografía del collage infantil, en el que su autor, a partir de una introducción a la imagen y objeto u objetos, nos hace unas referencias históricas del collage.

La parte esencial del libro son los tipos de collage y su didáctica, que se han recogido de diferentes escuelas y talleres, después de su integración en ellos. Se diferencian las características de cada collage según sean expresiones planas, en relieve, tridimensionales, diapositivas-collage o aplicaciones del collage, pasando a tratar las expresiones en grupo, la reeducación y la educación especial. Tiene un tratamiento de ficha, con objetivos, metodología y materiales, acompañada de una fotografía a color del trabajo. Fácil de manejar, y útil para su consulta. Contiene una pequeña bibliografía.

SCHENK-DANZINGER, Lotte.

Psicología pedagógica.

Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.

En este libro se tratan las motivaciones de la acción humana junto con la motivación en el proceso de aprendizaje; la psicología del aprendizaje; la inteligencia y las dotes; acerca de los tests; la relación entre maestros y alumnos, así como los trastornos del aprendizaje y del comportamiento en la escuela. Contiene bibliografía y cuadros.

SCHIEFELB, Hans.

La motivación del aprendizaje y aprendizaje de motivos.

Ed. Oriens. Madrid, 1980.

Este libro está orientado a la praxis educativa, facilitando a los pedagogos la investigación motivacional y la ciencia de la educación de orientación empírica.

Muchos teóricos del aprendizaje consideran la motivación como una condición previa y necesaria del acto de aprender. El hombre que no está motivado no aprende nada, el motivado de forma diferente aprende cosas diferentes. Se entiende la motivación por la activación de los motivos que dirigen el comportamiento.

Se tratan los temas de la motivación dentro de una línea de investigación dentro de la pedagogía. Se analiza el comportamiento motivado y sus efectos, la formación de las motivaciones con una mirada retrospectiva. La motivación como objetivo y condición del aprendizaje. Se dan nociones fundamentales para la investigación de la motivación de contenido específico, y hay una cuarta parte dedicada a la praxis de la motivación en el campo pedagógico.

SCHOENBERG, Arnold. y KANDINSKY, Wassily.

Cartas, cuadros y documentos un encuentro extraordinario.

Ed. Alianza. Madrid, 1987.

Este libro recoge las cartas que estuvieron enviándose Kandinsky y Schoenberg, en un periodo que comprende desde 1911 hasta 1923, junto con textos de los dos artistas. Aparte de ser un libro muy ameno y emotivo, ha sido fuente de reflexión en nuestro trabajo; así la idea del Arte que Schonberg comenta, es totalmente vigente, junto con las propuestas interdisciplinarias de sus trabajos, como "La mano feliz" u otros. Libro muy bien documentado, con abundante aportación de láminas (algunas desconocidas de cuadros del músico), contiene un cuadro cronológico comparado.

SIKORA, Joachim.

Manual de métodos creativos.

Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1979.

Este estudio sobre la creatividad se divide en tres secciones; una primera, en donde se esboza un trabajo de los diferentes parámetros de la creatividad, en los cuales se integran elementos sociales y personales del propio proceso, señalando factores que bloquean el proceso de pensamiento, y las diversas etapas del producto creativo. La segunda parte, trata de los grupos, rendimiento, factores condicionantes, etc., siendo de mayor interés. Y en la tercera parte, aporta un programa de entrenamiento, partiendo de los conceptos teóricos anteriores. Contiene algún gráfico y bibliografía.

STENHOUSE, L.

Investigación y desarrollo del curriculum.

Ed. Morata. Madrid, 1987.

Este libro trata de los problemas curriculares, de la investigación y del profesorado, planteando un pensamiento elaborado en relación con la propia práctica de confeccionar y llevar a la acción el curriculum. El modelo curricular supone relacionar tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. El curriculum se concibe como un análisis de la práctica, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas. El autor plantea frente al modelo rígido de objetivos, una vía alternativa de entender la elaboración de los planes de estudio.

STONE L., J. y CHURCH, J.

El escolar de 6 a 12 años.

Ed. Hormé. Buenos Aires, 1970.

Libro breve y sencillo que trata la etapa que refiere en su título, introduciendo los puntos más problemáticos que tienen incidencia con la vida escolar, familiar y social, junto con el tema de la actividad de la inteligencia y del pensamiento. Contiene alguna fotografía y bibliografía.

TAPIES, Antoni.

La práctica del Arte.

Rd. Ariel. Barcelona, 1971.

Este libro, en su sencillez es base de una teoría, no encontrada fácilmente, acerca de la defensa del Arte, en su doble vertiente: la libertad de practicarlo y la libertad, a menudo de, "leerlo", que nos lleva no a hacer teorías, sino a la práctica de nuestra sensibilidad, no sólo la del artista creador, sino que incluso se defiende la libertad de poder sentir el contemplador, la sociedad toda. Esta idea nos ha fundamentado la función del Arte en la educación, la posibilidad de acercar cualquier medio de expresión o gesto al preadolescente, como algo válido capaz de comunicar, sin necesidad de encontrar lenguajes que exigen aprendizajes más costosos y que están alejados de sus posibilidades, dando con esta validez de sus trabajos un estímulo y una confianza en sí mismo.

Así mismo, hay también en el fondo toda la paronámica de la situación cultural del país, al exponer su concepción del Arte tan cargada de significación política y moral.

En el Capítulo VII trata el tema de "El juego de saber mirar", cuyo comienzo tan simple, es toda una concepción del Arte, digno de tenerse en cuenta para el desarrollo de esta materia en cualquier medio y circunstancia: "¿Cómo hacer para mirar limpiamente, sin querer encontrar en las cosas lo que nos han dicho que debe haber, sino simplemente lo que hay?".

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.

Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

Ed. Paidós. Barcelona, 1986.

En este libro se orienta en la forma de cómo llevar a cabo una investigación cualitativa. Se describe un conjunto de métodos,

desarrollados en la última década, y fundamentalmente explica la manera de presentar los resultados de un estudio cualitativo y sus significados.

La primera parte la dedica a la aplicación de las técnicas; la observación participante, la entrevista en profundidad, enfoques creativos con los métodos no intrusivos, y el estudio de documentos personales, con el análisis de los datos.

La segunda parte está dedicada a ejemplos específicos de informes de investigación.

TODT, Eberhard.

La motivación.

(Problemas, resultados y aplicaciones).

Ed. Herder. Barcelona, 1982.

El libro consta de dos partes; en la primera, se bosqueja la historia de las investigaciones en torno a la motivación, en el hombre y en los animales, tomados como sujetos de experimentos comparativos. A partir de los presupuestos de la escuela conductista se ofrece un cuadro muy completo de los fundamentos del fenómeno a la luz de las teorías que propone cada investigador, poniendo el acento en la fisiología, en la psicología o en ambas a la vez, con distintos matices que se integran en la noción comúnmente aceptada de la personalidad del hombre. En la segunda parte se recapitula sobre los resultados obtenidos y efectúan un balance de las aplicaciones posibles, realmente innovadoras, en el campo de la pedagogía escolar, de la formación profesional, la publicidad y medios de comunicación social. Contiene bibliografía.

TOMLINSON, Peter.

Psicología educativa.

Ed. Pirámide. Madrid, 1981.

En este libro se trata del intento de aplicar al campo de la psicología cognitiva y su paradigma del ser humano como un procesador de información, que ha dominado la psicología experimental al menos durante las dos últimas décadas. Se incluye el paradigma IPS, junto con otros enfoques, poniendo especial atención en el papel que desempeñan las destrezas al comentar los problemas prácticos. Como tema central se presenta la interacción, cuyo concepto caracteriza evidentemente la enseñanza, hasta el punto de que, conectando los diferentes aspectos de una psicología de la educación, puede también justificar la complejidad de los temas que son exigidos por una enseñanza inteligente. Otro aspecto que se trata es el de hacer un intento por favorecer un sentido reflexivo de la naturaleza de la teoría formal, de los necesarios límites de la aplicación de cualquier modelo o principio. Contiene una amplia bibliografía, cuadros y esquemas.

TORRE, Saturnino de la.

Educación en la creatividad.

(Recursos para el medio escolar).

Ed. Narcea. Madrid, 1982.

En este libro se consideran recursos para la creatividad: los organizativos, los humanos y los didácticos en un contexto orientador. El espacio, tiempo, actividades, grupos, profesorado, alumno, condiciones familiares, son elementos alterantes que debemos utilizar en provecho de la creatividad. Contiene una parte dedicada a las técnicas de pensamiento creativo. En torno a la personalidad creadora se ofrecen cuatro perspectivas que describen y personifican aquellos rasgos

e indicadores generalmente asignados a la creatividad. El objetivo fundamental de este libro es instrumentar y operativizar la creatividad en el medio educativo. Un libro para consultar. Contiene bibliografía.

VURPILLOT, Eliane.

El mundo visual del niño.

Ed. Siglo XXI. Madrid, 1972.

Es un estudio sobre las condiciones de esta construcción e ilustra certeramente la moderna metodología del psicólogo. Define cómo percibe el niño el mundo de los objetos, idénticos o distintos, dependientes los unos de los otros y dotados de significado. La autora, apoyándose en trabajos contemporáneos, basa su aportación en observaciones sistemáticas o en contribuciones experimentales. La obra consta de tres partes; la primera trata el tema de las estructuras visuales y su inserción en el entramado de las relaciones espaciales. La segunda es un análisis de las estructuras visuales y sus propiedades, y en la tercera se establecen las estrategias de exploración y los criterios de juicio. Fundamentalmente nos ha interesado los apartados referentes a la organización perceptiva y los procesos de identificación y diferenciación; el sincretismo infantil, cuyas aportaciones han sido base para el planteamiento de este trabajo. Contiene bibliografía e índice analítico.

VIGOTSKI, Leiv Seminovich.

Psicología del Arte.

Ed. Barral. Barcelona, 1970.

El autor trata de su creación de la teoría acerca del origen socio-histórico de las funciones psíquicas superiores, así como la referente a las funciones de la enseñanza en el desarrollo psíquico del niño. Aborda en un primer Capítulo el problema psicológico del Arte, para entrar más adelante en la crítica, análisis de la reacción estética, la psicología del Arte para concluir con un estudio sobre la tragedia de Hamlet de W. Shakespeare. Contiene bibliografía.

VIGOTSKY, L.S.

La imaginación y arte en la infancia.
(Ensayo psicológico).

Ed. Akal. Bolsillo. Madrid, 1982.

En brevísimo estudio, fundamental y clarísimo sobre las formas de arte infantil, esta obra editada por primera vez en 1930, sigue manteniendo frescos sus postulados. Ha sido base para nuestro trabajo, fundamentalmente en lo referente a la participación de la memoria, o a las experiencias anteriores en el campo de la expresión humana. La posibilidad de que cada individuo sea capaz de crear, por insignificante que sea la obra, supone que con este criterio podemos comprender los procesos creadores de la infancia. Los temas que trata son: Arte e imaginación, imaginación y realidad, el mecanismo de la imaginación creadora, la imaginación del niño y del joven, las torturas de la creación, la creación literaria en la edad escolar, el arte del teatro en la edad escolar, el dibujo en la edad infantil, todos ellos de gran interés por sus propios conceptos. Aporta pequeña bibliografía.

WALLON, Henri.

La evolución psicológica del niño.

Ed. Crítica. Barcelona, 1980.

Este libro trata los temas que han sido preocupación y centro de investigación del autor: la infancia, las actividades del niño, y su evolución mental, los niveles funcionales, la relación entre el niño y el adulto, la dialéctica de la evolución del niño o las edades sucesivas de la infancia, aspectos de una unidad profunda: "el niño, en la sucesión de sus edades es un mismo y único ser en curso de metamorfosis". Los criterios que establece en el periodo que abarca el niño de los siete a los doce años, basados en su conducta, la tarea, el gusto que tiene el niño por las cosas, para manipularlas, modificarlas o transformarlas. El paso del sincretismo a la objetividad, todo esto, son datos sumamente interesantes para profundizar en el conocimiento del niño de esos años. Contiene un resumen bibliográfico.

WASNA, María.

La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje.

Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1974.

Es una introducción a la teoría de la motivación para el aprendizaje y rendimiento, que presenta métodos para medir la motivación.

Se asientan las condiciones aptas para fomentar las motivaciones intrínsecas (surgen de la cosa en sí). Se examina el Test de Apercepción Temática (TAT).

En oposición a pronósticos teóricos, al final del ciclo básico, muestran resultados, sugerencias al promedio, sin que ello se pueda explicar de acuerdo con los valores del Test.

Trata también la motivación y el comportamiento, así como los métodos para medir la motivación en investigaciones psicológicas.

WIDLÖCHER ,Daniel.

Los dibujos de los niños.

(Bases para una interpretación psicológica).

Ed. Herder. Barcelona, 1978.

Este libro ha sido una de las fuentes que hemos utilizado a la hora de realizar nuestra investigación. La claridad y lucidez del autor para comprender los problemas del niño preadolescente y entrever una posible metodología en el campo artístico han sido fundamentales para desarrollar y comprender nuestro trabajo.

Desde una imagen general del proceso de evolución artística del niño, tratando los temas de estilo y evolución del dibujo, de la imagen a los signos, dibujo y personalidad, dibujo e inconsciente, a las aplicaciones prácticas. Continuando con los tests en pruebas del dibujo y al estudio de la personalidad, el dibujo y psicoterapia y, finalmente, el tema sobre el dibujo y pedagogía, tratado de dos formas: la pedagogía por el dibujo y la pedagogía del dibujo, son de un gran interés para todo aquel que trabaje en el tema.

WITTRÖCK, Merlin C.

La investigación de la enseñanza, I

(Enfoques, teorías y métodos).

Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós. Barcelona, 1989

Con este título y en tres volúmenes el director de este trabajo, Wittrock, recoge las contribuciones de los más destacados especialistas en temas educativos y proporciona una visión actualizada del conocimiento pedagógico actual.

En este volumen se incluyen tres trabajos que proporcionan una amplia panorámica de los aspectos teóricos, metodológicos y epistemológicos de la investigación de la enseñanza. Se tratan los siguientes temas: Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza, una perspectiva contemporánea; Teorías, métodos conocimiento e investigación sobre la enseñanza; Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza.

WITTROCK, Merlin C.

La investigación de la enseñanza, II
(Métodos cualitativos y de observación).

Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós. Barcelona, 1989

En este segundo volumen, de carácter monográfico, se pasa revista a los supuestos teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa con una especial atención a la recogida y análisis de datos y a la redacción de informes de investigación. Los temas tratados son: Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza y la observación como indagación y método.

WITTROCK, Merlin C.

La investigación de la enseñanza, III
(Profesores y alumnos).

El tercer volumen de este tratado tiene como objetivo la realización del análisis de las actividades que despliegan los profesores y los alumnos en el transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los temas : Procesos de pensamiento de los docentes; proceso de pensamiento de los alumnos; funciones docentes y el discurso del aula.

WORRINGER, W.

Abstracción y naturaleza.

Ed. Fondo de Cultura Económica. Breviarios. México 1966.

Un estudio sobre la problemática de la estética de nuestro tiempo . Partiendo del tema de la abstracción y de la proyección sentimental, en donde trata las formas distintas de entender-ver el Arte, a partir del impulso abstraccionista, encuentra dicha y serenamiento en la belleza de lo inorgánico y negador de la vida, en lo cristalino, en lo que se rige por leyes y necesidades abstractas (ejemplo, el deliberado antinaturalismo del arte egipcio). Mientras que el impulso de proyección sentimental se satisface en la belleza de lo orgánico (ejemplo, las obras de madurez del arte helénico representan la culminación histórica del afán de proyección). En toda esta teoría hay una base que en el niño también se da aunque de otra manera. El desarrollo o descripción de un objeto en las etapas simbólicas, están explicadas "afectivamente", lo que correspondería a la "proyección sentimental", cuando no hay necesidad de "narrar" es cuando se acerca al impulso de abstracción. Concluye el libro, con una práctica dedicada a la ornamentación, con algunos ejemplos de la arquitectura y la plástica desde los puntos de vista de abstracción y proyección sentimental, y el arte prerrenacentista del Norte, junto con un apéndice dedicado a la transcendencia y la inmanencia del Arte.

TESIS DOCTORALES

ARVANAT I MUSTÉ, M^a Misericordia.

Apropament a l'avaluació en l'àrea de plàstica. Disseny d'instruments de possible aplicació a l'ensenyament secundari.

Directora: M^a Teresa Gil Almejéiras. Facultad de Bellas Artes. Universidad Central de Barcelona. 19 Març de 1991. .

BAU PUDELKO, Gabina.

Análisis didáctico de la enseñanza de la pintura en los Centros Superiores de Bellas Artes. Ambito español 1942-1985.

Director: Francisco Aznar Vallejo. Universidad de La Laguna. Tenerife 1988.

BOUTENS VAN UDEN, Henriette.

La percepción táctil y la expresión plástica tridimensional como fundamento del curriculum artístico del bachillerato.

Director: Ricardo Marín Viadel. Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid 1989.

Comienza esta tesis con un planteamiento y método de investigación, para pasar a tratar los siguientes temas; educación

artística, comunicación no verbal, cinestesia (lenguaje del cuerpo). sensación y percepción, la mano, el tacto, la arcilla. Pasando luego a desarrollar la fundamentación del programa experimental de desarrollo de la percepción visual y táctil como modelo de enseñanza e investigación. Descripción del programa, diseño experimental. Conclusiones y bibliografía.

CABANELLAS AGUILERA, M^a Isabel.

Los orígenes de la imagen plástica. Significaciones de la línea y de la mancha en la expresión plástica infantil.

Director: Cesar Coll. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Psicología evolutiva. Pamplona 1989.

Comienza este trabajo con una aproximación teórica, para pasar a desarrollar los siguientes temas; la imagen plástica. categorías significantes del lenguaje plástico, formación de la imagen plástica, relaciones entre la imagen y las funciones mentales implicadas en su formación, simbolización y la imagen plástica infantil. Pasa a comentar el método, procedimientos de análisis, resultados y valoración, conclusiones, selección de dibujos y bibliografía.

CUENCA ESCRIBANO, Antonio.

La enseñanza del dibujo en las EE. UU. Formación del Profesorado de EGB 1839-1986.

Director: Ricardo Marín Viadel.

Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid 1987.

DÍAZ JIMENEZ, Carmen.

El abecedario gráfico, un método para la educación perceptivo motriz en preescolar y ciclo inicial.

Director, Dr.D. Manuel Sanchez Méndez. Ed. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1990. Fue leída en la Facultad de Bellas Artes, Dptº Didáctica de la Expresión Plástica, el día 30 de Junio de 1989.

Esta tesis recoge y amplía el libro, anteriormente comentado, de la misma autora "La creatividad en la expresión plástica". Se presenta en dos tomos, de cuyo primero reseñamos los siguientes temas tratados: Psicofisiología de la visión; La percepción; Psicología cognitiva; La psicología evolutiva; Psicología del alumno de preescolar y ciclo inicial; Estructura de la inteligencia humana; Propuesta metodológica, en la cual se plantea la educación perceptiva en lugar de educación plástica, la alfabetización visual en lugar de plástica; El abecedario gráfico en preescolar y ciclo inicial; Etapas gráficas del dibujo infantil, para terminar.

El segundo tomo está dedicado a las actividades, comentarios de las fotografías que adjunta, determinación de objetivos y evaluación . Contiene bibliografía al final de cada capítulo, y otra general, además de aportar ilustraciones y gráficos.

DOMINGUEZ TOSCANO, Pilar M.

La evolución plástica infantil y preadolescente desde un triple enfoque: semiótico, psicoevolutivo y pedagógico.

Director: Juan Carlos Arañó Gisbert. Facultad de Bellas Artes de Sevilla. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical-Plástica y Corporal. Sevilla 1991.

En un principio se plantean los objetivos e hipótesis, para pasar a una fundamentación teórica, sondeos preliminares y desarrollar un trabajo experimental. Concluye con unas consecuencias pedagógicas y bibliografía.

ESTRADA DIEZ, Eugenio.

La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo.

Director: Angel Azpeitia Burgos. Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense. Madrid 1987.

A través de una introducción se pasa a los principios de la representación plástica. Se introduce un método para la selección y análisis de la muestra plástica infantil y del arte contemporáneo, dedicando seis capítulos al desarrollo plástico infantil, espacio, temática, peculiaridades del mismo etc. Continúa con el origen, premisas y sustato infantil del arte contemporáneo según la literatura artística, procesos evolutivos de la plástica contemporánea, del arte como representación al arte como realización, encuentros y correspondencias plásticas de dos procesos contrapuestos, para acabar con conclusiones e implicaciones pedagógicas.

GALLARDO OTERO, Francisca.

El cuadrado en los métodos de enseñanza del dibujo. 1848-1936.

Director: Ricardo Marín Viadel. Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid 1988.

GARCÍA LÓPEZ, Rosa M^a.

Aspectos de la expresión plástica en el niño.

Directora: M^a Teresa Gil Almejeiras. Universidad Central de Barcelona.
Facultad de Bellas Artes. Melilla 1991.

Contiene una introducción para pasar a desarrollar la situación actual de las investigaciones, centrar el marco de la investigación, la figura humana en los niveles de preescolar, ciclo inicial y medio. Realiza el análisis de los resultados y contraste de hipótesis, hasta llegar a las conclusiones, selección de dibujos y bibliografía.

GARCÍA MONTERO, Miguel Manuel.

Didáctica del dibujo. La representación gráfico-plástica en función del ejercicio de la memoria visual.

Director: Ricardo Marín Viadel. Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid 1988.

LU, Liona

La pintura senso-sonora; teorías, estudio empírico e implicaciones terapéuticas.

Director: Ricardo Marín Viadel. Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid 1989.

A partir de la introducción se desarrollan los siguientes temas; arteterapia, revisión de la investigación y

establecimiento de hipótesis, metodología, resultado del estudio, para llegar a conclusiones y sugerencias, contiene tablas y bibliografía.

MACARRÓN MIGUEL, Ana M^a.

El desarrollo de la inteligencia y de la creatividad, a través de la enseñanza de la Expresión Plástica en BUF.

Director: Ricardo Marín Viadel. Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid 1988.

MARTINEZ DIEZ, Noemí.

El cine de animación en la educación artística, en el ciclo superior de EGB y en las EE.UU. Formación del Profesorado de EGB.

Director: Ricardo Marín Viadel. Universidad Complutense. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid 1988.

Comienza con una introducción al estudio de la imagen, pasando a una breve historia del cine de animación, las técnicas de animación, el cine como recurso en la expresión plástica y como recurso didáctico. Pasa a un estudio experimental con alumnos de EE.UU. Formación del Profesorado de EGB, conclusiones, documentación y bibliografía

MAGANTO MATEO, Juana M.

Evaluación madurativa y emocional en sujetos repetidores mediante el test del animal y autoconcepto.

Universidad País Vasco. Filosofía y Ciencias de la Educación. Curso 1986-87.

Centro donde realizó la tesis: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

La presente investigación está guiada por dos objetivos: primero, evaluar el proceso madurativo-mental, así como las características de personalidad de los sujetos repetidores de 7 a 14 años y establecer la relación de ambos estudios con el concepto de sí mismo; segundo, analizar y estudiar las diferencias que puedan darse en el desarrollo madurativo, emocional y de autoconcepto con la muestra de sujetos no repetidores.

La memoria se ha estructurado en tres partes diferenciadas y complementarias.

En la primera se ha tratado de enmarcar las bases teóricas de los dos ejes sobre los que gravita la investigación: el fracaso escolar y el dibujo.

En la segunda parte, se especifica el estudio empírico y metodológico de la misma, se plantean los objetivos específicos e hipótesis, así como el diseño, procedimiento y análisis estadísticos realizados. Los datos obtenidos, la discusión e interpretación de los resultados, cierran esta segunda parte.

La tercera recoge las conclusiones generales y específicas del desarrollo madurativo, del desarrollo y ajuste emocional y del autoconcepto. Se indican, finalmente, las orientaciones e implicaciones prácticas que puedan derivarse del estudio actual, así como las limitaciones que encierra.

PORRAL MATO, Rodrigo.

La enseñanza institucionalizada de las artes en Galicia: 1886-1986

Director: Juan Fernando de Laiglesia y Gonzalez de Peredo. Universidad Complutense. Facultad de Bellas Artes. Madrid 1989.

A partir de una presentación se pasa a; importancia y carácter de las corporaciones gremiales, proceso de oficialización de las enseñanzas artísticas, organización escolar, las escuelas de artes estatales y no estatales en Galicia, inspección educativa y conclusiones, para pasar a una propuesta de plan de estudios experimental y bibliografía.

ROSELLÓ VALLE, José.

La pedagogía de la formación grráfico-plástica en la mano de las enseñanzas oficiales. Propuesta educativa. Galicia 1960-1985.

Director: Juan Fernando de Laiglesia y Gonzalez de Peredo. Universidad Complutense. Facultad de Bellas Artes. Madrid 1987.

SANCHEZ ALARCÓN, Antonio.

Análisis expresivo y estético en dibujos de niños de 2 a 5 años.

Director Dr.D.Juan Carlos Araño Gisbert. Facultad de Bellas Artes. Dptº de Didáctica de la Expresión Musical-Plástica y Corporal. Universidad de Sevilla. Ed. Universidad de Sevilla. Sevilla, 1990.

Este trabajo se presenta con el fin de completar aspectos del dibujo infantil desde la perspectiva de la enseñanza, ya que se presentan como un problema generalizado en las escuelas.

Se ha buscado un método para hacer factible la investigación (sin problemas de tiempo, ni económicos), realizado a través

de alumnos de 3º de Preescolar de la E.U. Formación del Profesorado, utilizando el tiempo de prácticas en los colegios, y en un entorno geográfico de Cádiz y su provincia, durante dos años, habiéndose recogido 240 dibujos. El muestreo conseguido conlleva características de Cuotas y Grupos, mientras el ámbito investigador de características descriptivas en las que se desenvuelve el trabajo, participa de los dos estudios más comunes de esa modalidad: el de Casos y los Transversales.

Los objetivos marcados eran:

- 1- Definir términos, a partir de la bibliografía consultada.
- 2- Conseguir la máxima información sobre la expresión, dando énfasis a las cualidades dinámicas. Valoración de líneas y formas, así como el color y las motivaciones del aula.
- 3- Establecer la conciliación entre idea y forma. El análisis estético está relacionado con la estética objetiva, en donde se basan los elementos formales del dibujo.

En las conclusiones se destacan la gran trascendencia de la motivación en el resultado expresivo-estético del dibujo, la existencia de isomorfismo entre la estructura base y el tema representado y, por último, el predominio de diferentes estructuras en función de la diferencia de edad de los niños.

SANZ IRANZO, Pilar.

Estudiode la relación perceptiva-cognitiva en el niño entre 6 y 9 años por medio de la interpretaciçon plástica.

Directora: M^a Teresa Gil Almejeiras. Universidad Central de Barcelona. Facultad de Bellas Artes. Barcelona 1991.

Trata los siguientes temas; proceso cognitivo y percepción, el mundo visual del niño. hacia una pedagogía de la actividad creadora, la formación del niño en los primeros niveles. Pasando a una propuesta plástica de de investigación "La habitación del artista" de Van

Gogh. Análisis de los resultados, análisis cuantitativo del campo de la investigación, conclusiones.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN RECOGIDOS DE:

DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL

BELLESIS, Martyna Ryder, Ed.D. Indiana University, 1986.148 pp. Director: Gilbert Clark

An investigation of children's performance on the children's embedded figures test as correlated with children's drawing abilities, Clark's visual concept generalization test, the Iowa of basic skills and the cognitive abilities test.

El objetivo de esta investigación sobre los resultados del test de figuras empotradas de los niños en relación con las habilidades para dibujar de los niños, el test de generalización de conceptos visuales de Clark, el test de Iowa sobre destrezas básicas y el test de habilidades cognitivas, era el de estudiar las relaciones entre un cierto número de variables, algunas de las cuales están relacionadas con el estilo cognitivo y otras con la habilidad de los niños para dibujar.

Los procedimientos que se emplearon fueron: Test de figuras empotradas de niños, proporcionado individualmente; Test de habilidades cognitivas, proporcionados por los profesores; Test de generalización del concepto visual, proporcionado por Gilbert Clark; Test de destrezas básicas de Iowa, proporcionado por profesores; tres tareas de habilidad para dibujar, proporcionadas por el investigador; las correlaciones del momento del producto de Pearson se computaron entre todas las variables, utilizando los procedimientos de correlación del sistema de análisis estadístico; se obtuvieron conclusiones y se

establecieron recomendaciones e implicaciones basándose en los resultados. Este estudio puede ayudar a los educadores en materia de Arte al sugerir medidas alternativas que se pueden usar para identificar y examinar a los estudiantes de arte. Los educadores en arte deben ser conscientes de que un estudiante es capaz de sobresalir al observar y hablar de Arte, es decir, al hacer juicios de distinción visual superior, pudiendo no mostrar destrezas excelentes ante la tarea de dibujar. Por lo tanto, el curriculum en Arte debe enfatizar diferentes áreas de contenidos de Arte.

BORGMAN, Cindy Bixler, Ed.D. Indiana University, 1981.146 pp.

Chaiperos: Dr. Gilbert Clark.

Theoretical model for aesthetic education constructed from graph analysis and criticism of Broudy's and Feldman's theories.

Arte educacional, un modelo teórico para la educación estética construido desde el análisis de gráficos y la crítica a las teorías de Broudy y Feldman. En este cuestionario se identifica la necesidad de instrucción en percepción estética y las habilidades críticas, cuando se contempla imaginaria visual y se construye un modelo teórico que organiza el desarrollo del estudiante ante estas habilidades visuales.

El modelo delinea definiciones específicas de términos y procedimientos para que el estudiante desarrolle la percepción estética y sus habilidades para la crítica. Este modelo teórico se puede utilizar como marco para diseñar curricula de Arte visual y materiales de Arte que desarrollen la percepción estética del estudiante y sus habilidades para la crítica.

FAVRE, Jack Arnol

Ph. D. Texas Tech University, 1981, 165 pp.

Chairman: Dr. W. Reid Hastie.

Aesthetic experience: as perceptual process and theory of learning in Art.

El problema de este estudio sobre la experiencia estética: como proceso perceptual y teoría del aprendizaje del Arte, era el demostrar que la experiencia estética es un proceso humano perceptual, y presentar una definición y un modelo teórico para la experiencia estética como proceso perceptual.

Este estudio pretendía utilizar significados originales o de raíz para sus conceptos y términos, interpretándolos de tal manera que resultaran fácilmente asequibles y que pudieran ser usados tanto por profesionales del Arte como por legos en la materia.

Las reseñas de la literatura analizada eligió textos de Arte, Educación Artística, y Psicología Educacional. El objetivo de este análisis era el determinar la definición, el carácter, y el papel de la experiencia estética en el Arte y en la educación artística. También buscaba determinar la relación entre el Arte, y los objetivos del arte educacional hacia una experiencia estética como proceso de aprendizaje.

La reseña incluía una pregunta sobre el origen y la naturaleza de la estética, un análisis de la experiencia estética, un análisis del aprendizaje del Arte y una pregunta sobre la experiencia estética en el aprendizaje del Arte. Este cuestionario y análisis se detenía en los aspectos psicológicos y en las implicaciones de la experiencia estética en el Arte y en su aprendizaje.

La razón fundamental para enseñar el Arte como una experiencia estética, tanto como producción cuanto como apreciación, se basa en el principio de que la experiencia estética es un proceso perceptual. Este estudio presentó una teoría del aprendizaje del Arte basado en ese principio. La teoría evolucionó desde un proceso teórico basado en una definición de la experiencia estética como proceso perceptual.

Se presentaron componentes importantes y características del modelo teórico que incluía el aprendizaje, la experiencia, la introspección y los juicios de valor cualitativos.

Hay tres enfoques teóricos del aprendizaje: el de B.F. Skinner, Condicionamiento Operante (de la psicología behaviorista), el de Kurt Lewin, Teoría del Campo (de la psicología cognitiva), y el de Abrahamm Maslow, Jerarquía de Necesidades (de la psicología humanística).

Se llegó a las siguientes conclusiones: la teoría del aprendizaje en Arte parece ser una herramienta viable a través de la cual la experiencia del aprendizaje se puede explicar y comprender; el modelo teórico funciona bien al describir los componentes y las características de la experiencia estética como proceso perceptual; tanto los componentes del modelo teórico como el proceso son simples, fáciles de entender y útiles para explicar la experiencia arte/estética, tanto del productor como del observador de obras de Arte; la teoría del aprendizaje de Arte también parece ser una herramienta viable a través de la cual todas las experiencias cualitativas se pueden explicar y entender; basándose en las conclusiones que se han expuesto, se presenta un curriculum modelo del proceso perceptual y se propone como método de aplicación del modelo teórico al aprendizaje. El curriculum se incluye en el apéndice.

FOLSOM, Stanley Noyes.

Ph.D. The Pennsylvania State University, 1976.

The Art educator in the preadolescent world a phenomenological descriptive study de teacher and children.

Este estudio trató del mundo de los preadolescentes; el educador de Arte en el mundo preadolescente, un estudio fenomenológico descriptivo del profesor y de los niños. Analiza los pensamientos y los sentimientos de los jóvenes de esta edad en relación con su mundo, sus familias, sus amigos y enemigos, el ambiente general de la escuela y en particular, con su clase de Arte. También trató de los intentos de su

profesor en particular para llegar a conocer a siete jóvenes de su clase de Arte y a sí mismo.

En este caso el investigador estudió su propio comportamiento en la clase. Por medio del uso de técnicas de observación sistemáticas, el índice del clima emocional-social, ideado por John Withall y la lista sustantiva social, ideada por Robert Ribble y Charles Schultz. El investigador fue capaz de confirmar sus comportamientos verbales y las correspondientes respuestas verbales de los estudiantes. Al aplicar la reducción metodológica a las afirmaciones del investigador, por lo que se refiere a sus puntos de vista, se reveló el propósito subjetivo, añadiendo una nueva dimensión a su naciente retrato. El investigador intentó familiarizarse mejor con sus jóvenes para entender mejor sus necesidades individuales y afrontar mejor sus necesidades artísticas en la clase.

Lo intentó, familiarizándose con varias técnicas que incluían diarios, discusiones en pequeños grupos en la clase, publicaciones periódicas, varias entrevistas y excursiones al campo, diseñados para enriquecer el programa de Arte existente y para que se manifestaran las claves íntimas a los individuos seleccionados.

Todo esto se acabó con la unión de objetivos entre el profesor y los estudiantes. A través de estos procesos surgen los compuestos dimensionales del profesor y de los alumnos elegidos.

El investigador organizó sus datos de acuerdo con las conceptualizaciones implícitas/explicitas de Allport. La evidencia resultante estuvo sujeta a sistematización fenomenológica para confirmar las dimensiones subjetivas y la posible ilustración trascendente. Usando las líneas generales establecidas por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales, el investigador revalidó sus conclusiones. El ponente "profesor" del estudio surgió como un profesor orientado hacia el aprendiz profesor, que utiliza un enfoque fenomenológico para lograr una comprensión más profunda de los estudiantes en una clase de Arte. Su valoración de cada alumno individual se consideró como una ayuda para lograr los objetivos del profesor en lo que se refiere a la interrelación entre el profesor y el alumno en la clase. Se consideró que el acuerdo

resultante era una ayuda para que los componentes logaran un sentimiento de autosatisfacción en sus actividades.

Los retratos de preadolescentes que iban surgiendo mostraron que los niños respondían a los comportamientos del profesor en su mayoría de forma positiva. El único estudiante que se distanció del proceso proporcionó un contraste para considerar la evidencia en contra. Los preadolescentes, elegidos al azar, dieron el perfil de una clase elemental superior. Un estudiante, con su disfunción resultó ser incapaz de expresarse. Otro se reveló profundamente interesado por el Arte y resultó muy expresivo.

A través de la documentación de la falta de confianza de los preadolescentes en la organización de la escuela, se pueden establecer implicaciones interesantes para la educación en general. Otra cuestión igualmente importante que surgió, se refería a lo que se debería hacer con aquellos estudiantes cuyas acciones les aislan de la autosatisfacción de sus actividades, tanto interpersonales como expresivas.

En el área específica de la educación de Arte, las varias dimensiones de la población estudiantil levantaron preguntas tales como: ¿Qué lugar tiene el Artesano competente pero sin imaginación en la clase de Arte y cómo ayuda el educador de Arte al estudiante para que logre la autosatisfacción entre su pretendida expresión y el resultado final de su Arte?.

El estudio concluye con un ruego para que siga la investigación sobre lo que de hecho ocurre en las clases.

GERHART, Gary L.

Ph.D. Purdue University, 1982. 213 pp. Major. Professor: Charles M. Dorn.

The effect of certain teacher evaluative statements upon the continuing motivation and performance of fourth grade students in Art.

Se estudiaron los efectos de los juicios de valor del profesor sobre tareas relacionadas con el Arte , entre ochenta estudiantes de Cuarto grado. Las variables dependientes incluyeron el tiempo dedicado al dibujo, habilidad para dibujar, etc.

Cuatro clases procedentes de escuelas públicas fueron asignadas aleatoriamente en cuatro grupos de veinte. Estos grupos fueron examinados, aplicándoseles las siguientes medidas de Art and Me Scales (AAMS). Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT) and the Torrance Test of Creative Thinking, Figural Form A (TTCT).

Los estudiantes que autoevaluaron sus trabajos fueron los más posibilitados para continuar en el desarrollo del trabajo creativo del Arte.

HEARD, Dorothy J.

Ph.D. The University of Iowa, 1981. 250 pp. Supervisors: Professor Harold Bechtold, Professor Jerry Kuhn.

Motivational effects of feedback in the Art classroom.

Suponiendo que la retroalimentación verbal del profesor como efecto motivador pueda influir en el comportamiento artístico del alumno, y con el apoyo de importantes investigaciones de ciertos aspectos de esta suposición, se llevaron a cabo dos experimentos en la clase.

Un grupo se motivaba por la acción verbal del profesor y otro no. Se aplicaron variables múltiples y se realizaron diferentes análisis.

Las conclusiones fueron que los resultados de los dibujos indicaban grandes diferencias.

HAMBLEN, Karen Ann

Ph.D. University of Oregon, 1981. 367 pp. Adviser: Dr. Beverly J. Jones.

Toward the development of a social-affective theory of Art with an analysis of the rational liberal value orientations of modern fine art.

En este estudio analítico hacia el desarrollo de una teoría debate social-afectiva con análisis de orientaciones de valores racional-liberales del Arte moderno, se ha investigado el papel del Arte en la sociedad actual para desarrollar una teoría del Arte visual como sistema de comunicación efectivo, que es un reflejo y una evaluación de las orientaciones de valor ideológico-social. Se discute el componente social en términos de orientaciones de valor ideológico de la cultura base.

La relación entre las Bellas Artes modernas y la sociedad sirve como ejemplo de cómo el Arte puede ser la expresión y la evaluación de las orientaciones ideológicas.

HWANG, Ren-Lai.

ED. D. University of Georgia, 1986. 190 pp. Director: Robert D. Clements.

The creative effectiveness of movement and music in fifth-grade children's Art class motivations.

Se planteó como objetivo en investigación, la efectividad creativa del movimiento y la música en las motivaciones de la clase de Arte de niños de 5º grado, dentro de una escuela en las clases de Arte en Taiwán.

El tratamiento de la motivación por el movimiento fue diseñado para estimular las ideas de los estudiantes; se utilizó el drama, la música como estímulo sonoro, de fondo, se comparó con el método tradicional. Se utilizaron preguntas para motivar y se contrastó con otro grupo no estimulado en periodos de 50 minutos semanales.

Los resultados fueron; que son efectivos los dos tipos de motivación, y con los mismos resultados en E.U. y en China.

JEFF, Roberta ,Ellen

Ed. D. University of Massachusetts, 1982. 87 pp. Director: Proffesor Judithe Speidel.

Guided imagery and its role in creativity and espression in the Art work de adolescents.

El curso normal del desarrollo artístico generalmente sufre un parón en la adolescencia, más allá del cual la expresión creativa apenas tiene lugar.

Se suele pensar que las causas de este parón se relaciona con la creciente toma de conciencia de uno mismo de esta etapa, causada, a su vez, por la consciencia de la sociedad y las esperanzas.

De esta manera. las producciones anteriores, caracterizadas por esquemas creativos, síntesis de color, línea y forma se ven reemplazadas por reproducciones carentes de imaginación que reflejan estereotipos.

Este estudio es un acercamiento para intentar alterar ese parón de los adolescentes en arte por medio de estrategias que intenten variar los modos convencionales de percibir, saber y pintar, y lograr potenciar los estímulos latentes creativos, se utilizó la TÉCNICA DE LAS IMAGENES GUIADAS, procedimiento por medio del cual, las sugerencias ofrecidas por un individuo, alteran o dirigen las imágenes fantaseadas, que son procesadas y producidas por otro. La técnica se caracteriza por el relajamiento general de los participantes y por la reducción de los estímulos externos e internos, ya que se considera que estos entorpecen el proceso creativo.

Los estudiantes que trabajaron con la técnica de las imágenes guiadas resaltaron su imaginación comparándolos con grupos en los que se siguieron otras estrategias, y se sintieron libres de las limitaciones convencionales, facilitándose de esta manera los dibujos creativos.

MACGAUGHEY, Roger Gene.

Ed. D. University of South Dakota, 1976. Adviser: Professor Loraine M. Webster.

An assesment of perceptual maturity, creativity, aesthetic judgment, self-concept development, and social adjustement differences btween sixth grade studens who have participated in selected 1-6 elementary Art programs and of those who have not.

En esta investigación sobre la valoración de la madurez perceptual, creatividad, juicio estético, desarrollo de la autoestima y diferencias entre la situación social, entre los estudiantes de sexto grado que han participado en programas de Arte elemental (1-6) y otros que no contemplan el Arte en sus curricula. se hace la siguiente propuesta :¿ Influye un profesor de Arte cualificado, en los resultados creativos de los niños dentro de un programa de Arte elemental?.

La investigación se llevó a cabo en Dakota del Sur. Se eligieron tres tipos de K-12, 20% de las características de las escuelas de Dakota. 1, con programa de Arte elemental. 2 , no tenían. Sesenta estudiantes de 12 a 62, y sesenta estudiantes sin profesor de Arte.

Conclusiones: No se encontraron diferencias entre estudiantes. Impacto significativo para el desarrollo de la percepción y creatividad con programas.

MOORE, Billy Jack.

Ph.D. Texas Tech University, 1981. Cairman: Dr. Clarence E. Kincaid.

A rationale and model for teaching a differentiated Art curriculum to artisticaly gifted and talented students.

El objetivo fundamental de este estudio sobre la base lógica y modelo para la enseñanza de un currículum de Arte diferenciado a alumnos artísticamente dotados y aventajados, es el de presentar las razones fundamentales y el modelo para ayudar a los profesores a proporcionar un currículum de Arte apropiado para trabajar con alumnos especialmente aventajados en Arte. Entre las consideraciones que se dan se encuentran las siguientes:

- 1) Desarrollo de la capacidad para detectar y comprender la importancia del movimiento de los aventajados.
- 2) El examen de la identificación de los estudiantes aventajados.
- 3) La revisión de los modelos y de las estrategias para la educación de los aventajados de manera que se determinen las necesidades de los estudiantes aventajados.
- 4) Establecer las características deseables de los profesores que han de enseñar a los estudiantes aventajados.

Por lo que se refiere a los atributos personales del profesor, la investigación demostró que los estudiantes aventajados prefieren que les enseñe un profesor que tenga características similares a las suyas. Por lo tanto, los profesores de estos alumnos deben percatarse de su propio comportamiento, valores, actitudes e intereses. El profesor debe, además, facilitar la tarea del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes que determinen sus propios intereses.

MUTH, Helen J.

Ed. D. University of Cincinnati, 1981. 231 pp.

Children's preference for familiar large scale environments: its implications for Art education.

Este trabajo basado en la importancia de los niños por lo cercano a los ambientes conocidos y sus implicaciones en la educación artística. Se plantearon ocho temas y se ofrecieron ejercicios para dibujar a través de estímulos creados por imágenes visuales (diapositivas) y orales, de su comunidad y de otras distintas, para que valorasen el conocimiento de las imágenes de sus comunidades.

Los resultados fueron: dibujar la casa ideal, el grupo piloto expresó sus estéticas preferidas, casas imaginarias, de sueño. Se consiguieron dibujos selectivos.

PAUL, Janice Carol

Ph.D. New York University, 1983. 116 pp. Chairman: Professor Angiola R. Churchill.

A descriptive study of the relationship between drawing skills and mood, unity, and realism in preadolescent's observation drawings.

Es un estudio descriptivo de las relaciones entre la habilidad para dibujar y el temperamento, la unidad y el realismo en los dibujos de observación de los preadolescentes. Bien es sabido que muchos niños de edades comprendidas entre los 9 y 13 años dejan de dibujar. Aunque los preadolescentes suelen tener dificultades para mantener un progreso artístico a causa de la dificultad para desarrollar su habilidad para dibujar, también hay muchos preadolescentes que tienen una intensa necesidad de crear imágenes realistas.

Dibujar a partir de la observación del mundo real puede ser un poderoso medio de expresión personal para los preadolescentes, y los niños necesitan habilidades técnicas y de percepción con las que construir sus propias imágenes del mundo. Este estudio examina el uso de las habilidades para dibujar que parece

funcionar mejor con preadolescentes para que creen dibujos expresivos y unidos.

El estudio identifica y define habilidades específicas para dibujar que son particularmente relevantes para los preadolescentes en sus dibujos de observación. El investigador preguntó: ¿Cómo utilizan los preadolescentes las técnicas para dibujar para que expresen mejor su estado de ánimo, unidad y realismo, cuando componen sus dibujos a partir de la observación?. Tres profesores consideraron 154 dibujos de 22 preadolescentes, fijándose en su habilidad para el dibujo y en sus cualidades para la composición. Se utilizó un análisis estadístico que midió cuantitativamente las habilidades específicas para el dibujo.

Una de las conclusiones más importantes del estudio fue la identificación de dos grupos de habilidades para el dibujo: una, la visual (interacción de forma, volumen, contorno, tono, escala, tamaño y detalle) y la otra la física (sobreposición, energía, unidad, marca y movimiento. Se identificaron las habilidades visuales como significativas para la creación de una composición realista, unificada y expresiva. Las habilidades físicas no contribuyeron de forma significativa al temperamento y a la unidad pero sí que contribuyeron para la creación del realismo. Tanto la habilidad para dibujar lo específico, qué aspecto tienen las cosas, como las características más emocionales y físicas contribuyeron a la habilidad de crear un dibujo que tiene la cualidad de realismo.

Este estudio aplicó un análisis estadístico a un proceso que por tradición se ha considerado no sujeto al análisis. El método que se desarrolló aquí proporciona un modelo para estudios posteriores y se podría aplicar a otras áreas que hasta ahora se han considerado no analizables.

PURSER, Robert Stuart

Ph.D. University of Oregon, 1978. 279 pp. Adviser: June K. Mc Fee.

Environmental design education: an interdisciplinary model for Art education.

Este trabajo sobre la educación del diseño ambiental, un modelo interdisciplinar para la educación del Arte, intenta definir los componentes que constituyen la educación del diseño ambiental y crear un modelo cognitivo de relaciones, ilustrando a los profesores la naturaleza multidisciplinar del tema. Se estudiaron cuatro publicaciones periódicas de las más importantes en el campo de la teoría del urbanismo y arquitectura, cubriendo un periodo de quince años (1960-75). Se utilizaron estas publicaciones para buscar los conceptos clave. Se agruparon los conceptos de acuerdo con temas comunes o modos de investigación identificados como; temporal, cultural "behaviorista", estético, filosófico, socio-político, tecnológico, ecológico y económico. A partir de esto se elaboró un modelo básico que ilustrara la interacción de los nueve modos de investigación y se presentó como una exposición útil para los educadores de Arte, que les permitiría comprender mejor la naturaleza multidisciplinar del campo. Se sugirió otro modelo añadiendo otras dos dimensiones; factores de medida y físicos.

Finalmente este trabajo trataba de las implicaciones de estos modelos, la situación del diseño ambiental y su relación con la educación del Arte. Se hicieron dos observaciones básicas. En primer lugar, hay una escasez general de materiales y existe una falta de interés por el diseño ambiental desde las filas de la educación de Arte. La mayor parte de la Literatura y de la experimentación en el desarrollo del curriculum procede de los arquitectos.

En segundo lugar, la teoría del diseño ambiental está en un periodo de transición, reexaminando muchos aspectos tradicionales. Los arquitectos y urbanistas rara vez se ponen de acuerdo sobre que temas constituyen este amplio campo que llamamos diseño ambiental. Sólo en los últimos diez años se han incluido con seriedad hallazgos procedentes de ciencias sociales y conductistas. Más recientemente la ecología se ha convertido en una preocupación importante. Según se iban añadiendo a la lista otras materias surge la pregunta; ¿ Puede el diseñador ser todo para la gente?. Con relación al diseño ambiental no sólo se han rechazado las soluciones tradicionales, sino que no ha surgido ningún modelo claro

que dé unas nuevas líneas generales. Así se puede constatar que muchos profesores de Arte con una preparación clásica pueden encontrar que este nuevo campo ecléctico es muy difícil de percibir, por no hablar de cómo enseñarlo.

Los nueve Capítulos de esta disertación explican las varias dimensiones que ha desarrollado el diseño ambiental en los últimos años, y el Capítulo modelo intenta simplificar e ilustrar las relaciones interactivas de tal manera que los profesores de Arte puedan percibir mejor estas relaciones cambiantes. Aún así se reconoce que el constante cambio de los acontecimientos dentro del campo pueden forzar una observación constante y un nuevo actualizar el modelo.

UNDERHILL, Ernest Henry

Ph.D. University of Oregon, 1983. 277 pp. Adviser: June K. Mc Fee.

A description of development and organization of visual and performing arts in higer.

Este estudio se ha realizado en Canadá y E.U. E intentando agrupar las diferentes materias de:

-Literatura Histórica. Literatura Actual y Catálogos de cursos (programas), y se basa en la descripción del desarrollo y organización de las artes de representación y visuales, en secundaria. Para realizar estudios por ordenador, con las siguientes clasificaciones; nº de reseñas y cuestionarios, nº de estudiantes, variantes de las intenciones motivacionales.

Las conclusiones son positivas, habiendo conseguido estar al techo de la expresión, se podrían mejorar en otros aspectos, ampliar el estudio a menos o más años de los niños, hacerlo con población femenina, implicar nuevas tecnologías en el programa y aplicar con otras Artes, cómo la música.

WEBER, Joseph Alfred

Ph.D. Saint Louis University, 1983, 161 pp.

The Jugendstil and tis relation to the development of chil-centered Art education.

El estudio se basa en el Jugendstil, (movimiento que surgió desde el 1890 hasta la primera década del siglo XX, en Viena, lo encabezaba Van de Velde se basaba en los dibujos del Art Nouveau, grabados japoneses, tuvo una segunda fase más abstracta), y su relación con el desarrollo de la educación artística en el niño.

Es un estudio histórico en que se reconstruyen las bases de este movimiento y la relación con el desarrollo de la educación artística .

Esta investigación probó:

- 1º. En la cultura de fin de siglo en Europa, investigar la historia y las relaciones con el fin de siglo.
- 2º. Los intereses académicos de los educadores, psicólogos y antropólogos.
- 3º. Definir cómo la teoría de la educación del Arte, centrada en el niño, surgirá de todo lo anterior.

REVISTAS

ALADRO, C. L.

"Niños y títeres"

(1979). CUADERNOS DE PEDAGOGIA. (31-32, pp.).

Una propuesta de utilización; el teatro de títeres y la didáctica. Recuperación de los personajes perdidos y del folklore.

ALBERTY, B. y COGAN, A.

"House and dwelling: common themes in children's Art.

(1984), SCHOOL ARTS, Research Report, (28-31 pp.).

Los adultos a veces no aprecian la profundidad de entendimiento, en el arte de los niños. Se basa el artículo en la casa y el alojamiento, temas comunes en el arte de los niños.

El examen de dibujos del archivo North Bennington, Vermont, con 200.000 muestras de Arte infantil, sugieren que las casas tienen un gran significado para los niños y se puede aprender mucho de ellas.

ALVAREZ, Bouzas, A. y otros.

"Proyecto de estructuración de las materias tecnológicas y artísticas del primer ciclo de enseñanzas medias"

(1981), DOCUMENTACIÓN E.I. Revista, (63-73 pp.).

Es un proyecto de tecnología en el campo de la Expresión Plástica, dentro de las asignaturas de enseñanza secundaria.

ARNAVAT, Muste, M^a M..

"Modelo de clasificación comportamental específica para el área de formación artística"

(1986), BORDON, Revista, (05-06 pp.) y (0561-0566 pp.).

Es una taxonomía de conducta en el proceso de aprendizaje, dentro de la enseñanza primaria y secundaria, en el área de la Expresión Plástica.

ASHWIN, C.

"Pestalozzi and the origins of pedagogical drawing"

(1981), BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES, Journal Article; Historical Material, (138-151 pp.).

El autor atribuye a Pestalozzi, la influencia de la mayor parte de las teorías estamentales del siglo XIX, en el tema de cómo enseñar a dibujar, a través de sus teorías publicadas hacia 1800, de cómo el dibujo es parte esencial e integral en la educación del niño. Analiza el enfoque de Pestalozzi en el contexto de su época y en la teoría general de la educación.

BALADA M. y Rosés A.

"La Expresión Plástica en la segunda etapa de EGB"

(1977) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (3-5 pp.).

Comprender el objetivo. Posibilidades de la creatividad. Partir de la observación. Hacia una metodología de la sensibilidad. La experimentación.

BALADA M. Juanola R.

"La educación visual y plástica"

(1981) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (4-6 pp.).

Introducción al mundo visual. El contenido de la educación plástica; los medios, instrumentos y procedimientos, la estructura visual, el carácter modal. Forma de Arte, contexto cultural.

BARR-Johnson, V.

"Challenging the right side of the brain"

(1982), CREATIVED CHIL AND ADULT QUARTERLY, Journal Article, Research Report, (218-225 pp.).

Se les da o estimula la parte derecha del cerebro, de los niños con actividades sensoriales, y los resultados serán dibujos creativos, habilidades para sensibilizar y crear dibujos imaginativos e inventados.

BOIX, E. y CREUS, R.

"El taller extraescolar"

(1977), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (6-8 pp.).

Una experiencia contada a partir de una entrevista. Nace el taller L'arc, a modo de valoración.

BOIX, E.y CREUS, R.

"El "Gernika" de Picasso"

(1981), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (18-20 pp.).

Artículo de los mismos autores, constituye un vehículo adecuado para introducir en la 2ª etapa para la comprensión del Arte. Experiencia del taller L'Arc.

BOSTON, N.

"Determinining giftedness in elementary visual arte students"

(1987) EXIT PROJECT, Indiana University at South Bend, Review Literature, Bibliography, Dissertation, (44 pp.).

Centrándose en los métodos apropiados y en los criterios para identificar la actitud positiva en los estudiantes de Arte elemental, el estudio convierte, en primer lugar, en bibliografía comentada en tres sesiones:

- Desarrollo del Arte visual en la infancia, (9 referencias).
- Procedimientos de identificación seleccionados e instrumentos (25 referencias).
- y técnicas de identificación en la filosofía de Renzulli de la capacidad (6 referencias).

La bibliografía precedida ofrece un glosario de términos y definiciones con las características comunes en los dibujos de los niños. Entre las conclusiones y reflexiones que se derivan de esta reseña se citan éstos:

- 1- El reconocimiento de los estadios naturales del desarrollo del Arte visual en la infancia, importante para la evaluación identificación.
- 2- Las pruebas estandarizadas por el uso de los dibujos de los niños es una medida mejor que las de la creatividad.
- 3- El uso del conjunto (archivo), para evaluar, desarrollan el Arte visual.

BRODERICK,P.y LASZLO J.

"The effects of varying planning demads on drawing components of squares and diamonds"(1988), JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY, Journal Article, Research Report, (18-27 pp.)

Se investigaron los efectos al cambiar el nivel de influencia de la actividad motriz, en tareas simples de dibujo, para lo cual niños entre 5 a 11 años complementaron cuadrados o diamantes. Los resultados fueron diferentes en relación a estudios anteriores.

BROOKES M.

"Art by the alphabet"

(1988), PRINCIPAL, Journal Article, Non-Classroom Material, Project Description (15-18 pp.).

Material que no es para el aula. Descripción de un proyecto.

Un artista resume su sistema para enseñar a niños a representar partiendo de cinco elementos de formas (cinco formas distintas), y se les permite que lo interpreten y utilicen esa información de cualquier forma que ellos quieran.

El sistema permite que florezcan las habilidades creativas de los niños.

BURTON, J.

"Developing minds: representing experience from imagination and observation"

(1980) SCHOOL ARTS, Journal article; Position paper, (26-30 pp.)

El autor estudia las variaciones dentro del desarrollo de los niños en la forma de representar los objetos artísticamente. Comparando el uso del detalle, la línea, el punto de vista y dimensión en dibujos de observación e imaginativos.

CAROTHERS, T. y GARDNER, H.

"When children's drawings become Art: The emergence of aesthetic production and perception".

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 1979, V.15, nº 5, 570-580- pp.

Trata de cuando los dibujos de los niños se convierten en Arte; el surgir de la producción estética y de la percepción. Los dibujos de los niños se han estudiado por muy diversos temas, pero muy poco se les ha considerado como obras de Arte. Se realizó un test a niños de primer y cuarto grado para conocer su sensibilidad y

su comprensión, la variación de líneas, y de expresión etc. Demostraron los primeros poca capacidad para percibir características estéticas, los de cuarto grado en cambio demostraron una mayor capacidad de percepción ante sus propios dibujos y los de los demás.

CARVAJAL, J.

"La creatividad en el dibujo geométrico".

(1981), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (24-29 pp.).

Se ofrecen diversas posibilidades de trabajo y experimentación dentro de esa área de enseñanza. Se trata de la construcción de diversos módulos para desarrollar la inventiva y la creatividad.

CLARK, Gilbert; and others

"Understanding art testing; past influences, Norman C. Meier's contributions, present concerns, and future possibilities".

National Art Education Association, Reston, Va. 1987.

Document Type: Book (10); Collection (020).

Esta colección de 10 artículos, se centra en los exámenes de Arte y en el papel Meier en este campo de estudios, "comprendiendo los exámenes de Arte: influencias del pasado, como las contribuciones de Norman C. Meier, preocupaciones presentes y posibilidades futuras".

Gilbert Clark, ha escrito:

- 1) Cuestionario previo (para darlo al principio del curso). Investigación y pruebas de las habilidades del Arte de los niños.
- 2) Norman C. Meier;; autor de sus tests e investigaciones.
- 3) Cuestionario reciente y pruebas de las habilidades de Arte infantil

Zimmerman Enid, ha escrito:

- 1) Historia de logros y fracasos de Meier's.

2) Teoría de los enlaces de la habilidad especial (trasladable a otras experiencias). Actitudes artísticas o capacidad de los niños y procesos creativos del artista.

3) Talento artístico e investigación en los años 20 y 30. Las teorías sobre las habilidades especiales de Meier y Leta S. Hollingsworth.

Zurmuehlen Marilyn, ha escrito:

1) Cuestionados los exámenes de Arte, un estudio de Meier.

2) Mirada histórica a la evolución de los exámenes de Arte. Meier y sus alumnos.

3) Un psicólogo estudia a los artistas.

El último artículo, que se refiere a las implicaciones para el futuro de los cuestionarios, investigación y los exámenes de habilidades artísticas infantiles, incluyen un extracto de una conversación entre los tres autores.

El libro también contiene una cronología seleccionada de publicaciones sobre cuestionarios, sobre los dibujos de los niños y exámenes de las habilidades artísticas, así como una extensa bibliografía que se corresponde con la cronología. Se incluyen dibujos, gráficos y fotos en blanco y negro.

COBOS, M.

"Exposición de Artes Plásticas: homenaje a Picasso"

(1982), REVISTA DE BACHILLERATO, (77-78 pp.).

Se trata de una experiencia pedagógica, llevada a cabo con estudiantes de secundaria, con el fin de establecer un criterio de interdisciplinariedad en la exposición, y todo ello dentro del área de la Expresión Plástica.

COLBERT, C.

"Visual and figural elaboration in preadolescents"

(1980) STUDIES IN ART EDUCATION, Journal article; Research report, (25-35 pp.).

Este estudio examinó la relación entre la elaboración visual, característica del aprendizaje asociado en pares (asociación de cosas), y la elaboración formal tal y como se encuentra en las representaciones gráficas de los preadolescentes (8 a 12 años). Con medidas de creatividad no verbal, se encontraron correlaciones significativas entre las variables .

COLBERT, C.

"The relationship of language and drawing in description and memory tasks"

(1984) STUDIES IN ART EDUCATION, Research Report, (84-91 pp.)

Niños de 3, a 10 años respondieron a un objeto tridimensional dibujándolo y describiéndolo verbalmente. 2 días más tarde, reconstruyeron el objeto de la misma manera. Las habilidades de descripción aumentan con la edad, los niños ofrecían diferencias en la descripción gráfica y verbal, después de reconstruido memorísticamente.

COLLADO, R.

"En la clase de Plástica"

(1985), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (22-24 pags.).

Experiencias desarrolladas en la clase de plástica, utilizando los materiales y herramientas del propio entorno, como recurso de interés en los diversos aspectos de la educación plástica.

CUNNINGHAM, P.

"The clip sheet: drawing them into reading"

(1982), READING TEACHER, Journal article, Review literature, (960-962 pags).

Es una serie de reseñas de libros, del "como dibujar" y se aprecia o hace notar, de que forma se pueden utilizar para desarrollar tareas o habilidades de lectura específica.

DAY, M.

"Teaching teachers to draw"

(1983), SCHOOL ARTS, Journal article, Teaching guide, (42-44 pp.).

Se describen en este artículo las habilidades elementales, o mínimas para ayudar a los profesores (maestros) a sus estudiantes. Se incluyen las habilidades que tienen que ver con la proporción, composición, sombreado, perspectiva y el acabado de los dibujos.

DENNIS, S.

"Stages in the development of children's drawing"

(1984), Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Research Report, (13 p.).

Se utilizó la teoría del desarrollo cognitivo de Case en una investigación sobre dibujos libres hechos por niños de 4,6,8, y 10 años. Los objetivos eran:

- 1) Buscar cambios cualitativos en los dibujos de estas edades.
- 2) Relacionar todos los cambios que se encontraran con cambios cualitativos en otras tareas durante el mismo periodo.
- 3) Probar si existe una relación entre esos cambios cualitativos y cambios en la memoria.

Setenta y cinco niños dibujaron niños y niñas de su misma edad, y se les pasó el test de vocabulario de dibujos de Peabody, el test de Mister Cucumber y el test de contrarios.

Dos calificadores marcaron el trabajo siguiendo los cuatro subniveles del nivel dimensional de Case o nivel "categórico". Los

resultados confirmaron las tres hipótesis. Se adjuntan los dibujos que ilustran los cuatro subniveles y un gráfico de calificaciones.

DIRKES, M.

"Say it with pictures"

(1980), ARITHMETIC TEACHER, journal article, (10-12 pp.)

Se promueve el uso de cuadros, creados por estudiantes para ayudar a los conceptos matemáticos.

DOMINGUEZ, C.

"Experiencia de interrelación activa en el diseño"

(1982), REVISTA DE BACHILLERATO, (94-98 pp.)

Es una experiencia pedagógica aplicada a la enseñanza secundaria, dentro del área de Expresión Plástica y como actividad pedagógica se trabajó el diseño y la composición a partir de la fotografía.

DUNCUM, P.

"How 35 children born between 1724 and 1900 learned to draw"

(1985) STUDIES IN ART EDUCATION, Journal Article; Research Report, (93-102 pp.).

Examina cómo los pintores y otros artistas del S. XVIII, XIX y XX, aprendieron a dibujar cuando eran niños. Los resultados apoyaron el punto de vista universal de cómo los niños aprendieron a dibujar, es decir la mayoría de los niños aprendieron a dibujar, copiando directamente de cuadros.

DUNCUM, P.

"The fantasy embeddedness of girl's horse drawings"

(1985), ART EDUCATION, Journal Article; Position Paper, (42-46 pp.).

Se analizan estos dibujos, en la continuación del significado en los dibujos de las niñas. Frecuentemente se encuentran tanto en la mente de las niñas como, lo que dibuja. Los educadores deben desarrollar la apreciación de los mundos de fantasía de las niñas y las formas en que estos mundos reflejan y transforman sus vidas.

DYSON, A.

"The imaginary Worlds of childhood: a multimedia presentation"

(1986) LANGUAGE ARTS, Journal Article; Research Report, (799-808, pp.).

Presenta las adecuaciones de los estilos de tres niños de lenguaje simbólico, centrándose en cómo cada uno da énfasis o apoyo diferente al dibujar, o al hablar, para crear sus mundos imaginarios y así tienen que hacer frente a diferentes retos al tener que traducir en los diferentes medios.

EDWARDS, G.

"Compu-Art"

(1985) SCHOOL ARTS, Journal Article; Project Description; Teaching Guide, (30-31 pp.).

Para muchos estudiantes los problemas técnicos complejos de gráficos por ordenador les parecen inalcanzables. Esta tecnología se puede reducir a unos mínimos. En esta actividad los estudiantes de elemental añaden una situación nueva al dibujo con lápiz, al completar una imagen en contrapunto de una imagen previamente dibujada.

EISNER, Elliot W.

"Can educational research inform educational practice?"

PHI DELTA KAPPAN. 1984, (446-452 pp.)

El autor se plantea si puede la investigación en la educación comunicar la práctica educativa. Tiene dudas sobre el problema, si sirve la investigación a la práctica, sin intención de salvar esa distancia, se cuestiona con profundidad la necesidad de hacer más sobre ese acercamiento. Comenta una entrevista realizada en la Universidad de Stanford.

FULLEA GARCÍA, F.

"El taller de construcción como creación de espacios"

(1981), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (28-31, pp.).

Se explica la experiencia de la organización del taller de construcción desarrollada en el contexto de "Juvenalia 80", festival infantil y juvenil, en Madrid.

GARCÍA MONTERO, M.A.

"Lo gráfico -plástico, cara al futuro"

(1984), NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS, (42-43, pp.).

En la problemática de la enseñanza secundaria, se plantea un programa de estudios como objetivo, para la asignatura de dibujo, dentro del área de expresión plástica.

GARDNER, Howard.

"Children's sensitivity to painting styles".

CHILD DEVELOPMENT, 1970, 41, 813-821 pp.

GARDNER, Howard.

"The development of sensitivity to figural and Stylistic aspects of paintings".

BRITISH JOURNAL OF PSYCHOLOGY, 1972, 63, 605-615 pp.

El desarrollo de la sensibilidad con relación a aspectos estilísticos y figurativos en las pinturas. Planteado varios tests a dos grupos de niños de siete y diez años, para diferenciar los estilos artísticos. Se apreciaron bastantes diferencias en relación con la edad, el sexo y variables entre unos individuos y otros.

GIL ALMEJEIRAS, M^a Teresa.

"Problemática de la educación artística".

Ponencia. Jornadas sobre creatividad y educación. Universidad Politécnica. Valencia 1981.

GONZALEZ HERNAN, M. y FUENTES OTERO, J.L.

"Un sistema didáctico aplicado a unidades de diseño"

(1982), REVISTA DE BACHILLERATO, (85-92 pp.).

Se desarrolla un organigrama de metodología, planteado como una experiencia pedagógica, para la enseñanza del diseño en la asignatura de dibujo, dentro de 2º de BUP, enseñanza secundaria.

GONZALEZ de la PEGA, B.

"Análisis de una experiencia de diseño en bachillerato"

(1982), REVISTA DE BACHILLERATO, (79-84 pp.).

Dentro de la asignatura de dibujo, en la enseñanza de diseño y composición se realiza una experiencia pedagógica, planteada como "trabajo en equipo", en la enseñanza secundaria.

HARGREAVES, D. J.

"The development of ideational fluency: some normative data".

BRITISH JOURNAL OF PSYCHOLOGY, 1982, 52, 109-112 pp.

Algunos datos normativos sobre la fluidez de ideas. Ciento noventa y nueve niños entre 7 y 12 años, completaron un test divergente verbal, junto con otro test de la figura humana. La consistencia se encontraba en el verbal pero no en el de la figura humana, no había diferencias entre los sexos. Hacen falta más estudios comparativos, con niños de diferentes edades para observar más ampliamente el problema.

HEARD, D.

"Children's drawing styles"

(1988), STUDIES IN ART EDUCATION, Journal article; Research Report (22-231 pp.).

Investiga la individualidad en los dibujos, la originalidad y personalidad, entre los niños de edad escolar, para determinar; si tienen estilos artísticos individuales que puedan pasar desapercibidos; si existe una unidad intransferible en los dibujos que no pasan desapercibidos.

Se dió apoyo al estilo artístico gráfico individual. Se discuten aspectos de distinción estilística y se hacen recomendaciones para los dibujos en el aula .

HEIDT, A.

"Pictographic drawings"

(1984), SCHOOL ARTS, Teaching guide; Project description, (20-21 pp.).

Se ensamblan formas geométricas que representan las formas del cuerpo, mostrando de una forma simple como se mueve.

Se pueden utilizar para ayudar a los estudiantes elementales a dibujar figuras más grandes y adquirir confianza al dibujar personas.

Los pictogramas, también animan a los niños a mirar formas y detalles que los artistas utilizan.

HITTLEMAN, D.

"A picture is worth a thousand words...if you know the words"

(1985), CHILDHOOD EDUCATION, Journal Article; Position paper, (32-36 pp.).

Describe seis tipos de ilustraciones más frecuentes que se encuentran en los textos del área de contenido del nivel elemental. El artículo ofrece ideas a los profesores para que vean las ilustraciones con efectividad y ayuden al aprendizaje de los niños, para desarrollar las habilidades, y utilizar esa información adquirida a través de las imágenes.

HOFF, A.

"Getting off on the right foot in elementary Art"

(1980), AREA EDUCATION AGENCY 7, Cedar Falls, IA, Teaching guide, (76 pp.).

Diseñado como guía para preparar lecciones de Arte, el trabajo ofrece más de cuarenta sugerencias y lecciones, ejemplo para estudiantes de 6º grado. Aunque la mayor parte de las lecciones se podrían enseñar a lo largo de la mayor parte del curso, vienen dispuestas mes a mes, por conveniencia. Incluidas en cada plan mensual van lecciones preparatorias para los niveles primario e intermedio, la mayor parte de las cuales se pueden adaptar para otros niveles.

Cada bloque contiene experiencias para dibujar, pintar, imprimir, esculpir, manualidades, diseño, historia del Arte, y Arte como carrera. Las actividades para los estudiantes incluyen; hacer diseños de insectos fluorescentes, estandartes japoneses, dibujos de plantas silvestres, máscaras al estilo africano, gatos cubistas, figuras

asustadizas, pinturas de arena, recortes de cortezas de árboles, ventanas con vidrios decorados, copos de nieve de macramé, muñecos, esculturas de papel, diapositivas. Contiene una extensa bibliografía de más de 35 libros, artículos y recursos para el profesor.

IVES, S. W.

"The use of orientation in children's drawings of familiar objects: principles versus percepts"

(1980), BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, Journal article, Research report, (295-296 pp.)

A los jardines de infancia y 4º grado se les pidió que dibujaran objetos familiares para ver que sus dibujos estaban más guiados por principios gráficos, a la vista de los que tenían delante. El uso de los gráficos prevaleció cuando elegían orientación, aunque muchos de los niños más mayores recordaban más detalles de los objetos que habían visto.

JEFFRIES, K. y PRING, T.

"Assessing the effects of teaching a learning disabled child"

(1987), BRITISH JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, Journal article, Research report, (24-26 pp.).

Se siguió en un periodo de diez días, con evaluación diaria, utilizando el test de Goodenough, y una tarea de cambiar imágenes.

Una niña de 7 años y medio con parálisis cerebral durante ese periodo, alcanzó una mejora substancial en los resultados.

JELLEN, H. y URBAN, K.

"Assessing creative potential world-wide: the first cross-cultural application of the test for creative thinking-drawing production (TCT-

Dp)"(1989), GIFTED EDUCATION INTERNATIONAL, Journal article, Research report, (78-86 pp.).

A niños en edad escolar (elemental y primaria) de 11 países, de diferentes sistemas políticos, económicos y educativos, se les aplica el test. En las conclusiones se aprueba el sistema internacionalmente.

JOHNSON, G.

"Emotional indicators in the human figure drawings of hearing-impaired children: a small sample validation study"(1989), AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, Journal article, Research report, (205-208 pp).

Treinta y dos niños con problemas de audición entre 7 y 12 años, varones, dibujaron la figura humana (con un sentido proyectivo), la técnica Kopptz, se utilizó para evaluar los dibujos encontrándose una relación positiva entre el número total de indicadores emocionales sobre los dibujos y los resultados de la evaluación en la escala de respuesta emocional Stress.

JOHNSON, H.; and others.

"Sex-role concepts and gender identity in children's drawings"
(1983).PAPER PRESENTED AL THE ANNUAL MEETING OF THE EASTERN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, PHILADELPHIA, Research report, Conference paper, (12 pp.)

La expresión de los conceptos infantiles de funciones sexuales se exploró examinando los cambios de masculinidad y feminidad de la figura humana de hombres y de mujeres. Participaron un total de 106 estudiantes de sexto grado en dos sesiones dedicadas a "dibujar una persona". Durante la tarea, se determinaba las personas que había que dibujar en términos de género o no se especificaba, sino que se describía como masculino o femenino. Así, se utilizaron seis

descripciones; mujer y un tipo de comportamiento (rol), macho/masculino, macho/femenino, Hembra/femenino, hembra/masculino.

Las hipótesis eran que:

- 1) Los chicos responderían con incongruencias entre el papel del sexo desde el punto de vista tradicional y el género, exagerando la masculinidad o feminidad de los dibujos.
- 2) Las chicas probablemente asimilarían mejor la configuración mixta, y
- 3) Cuando el sexo de la persona estímulo no se especificara, los estudiantes asumían que se debía asimilar el género con el papel sexual.

Los resultados del análisis factorial mezclado, muestran que, si no se especificaba el género el papel sexual determinaba el género de la figura dibujada. Las niñas dibujaron tanto hombres como mujeres, los niños dibujaron solamente figuras masculinas.

JUANOLA, R.

"Experiencias de educación visual y relación sensorial".

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1981), (9-11 pp.).

Los sentidos básicos. Ejercicios unisensoriales. El museo del tacto, conocimiento de los objetos sin estímulo visual. Tacto y estímulo visual, análisis de un material, el papel. El moldeado del pan, tradición y contexto social, una experiencia intersensorial, cocción, degustación contrastes olfativos. Evaluación de los resultados.

KANTOR, M.

"The lively art of drawing...stretches children's imagination".

(1986), INSTRUCTOR, Journal article; Teaching guide, (99-101 pp.)

El dibujo enseña a ver los mundos con más detalle, a ver nuevas perspectivas con más claridad. Se sugieren actividades que contienen dibujos.

KOROSCIK, J.

"Arts and learning sig proceedings: American educational research association annual meeting (Montreal, Canada, April 11-15, 1983) Vol. 1" (1983), AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, WASHINGTON, D.C., (156 pp.)

Se presentan las conferencias que representan temas diversos sobre investigación en el Arte y se ofrecen como parte del programa de 1984 del SIG.

KOROSCIK, J.

"Arts and learning sig proceedings: American educational research association annual meeting (New Orleans, Louisiana, April 23-27, 1984). Vol. 2." (1984), AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, WASHINGTON, D.C. (124 pp.)

Se presentan 16 conferencias que representan temas diversos sobre la investigación del Arte, y se ofrecen como parte del programa de 1984 del SIG.

LACY, L.

"Forum: defining fine arts education".

(1981), TEACHER, Journal article, Position paper, (6,8-9 pp.).

El autor ofrece estas sugerencias para aumentar el componente creativo de la educación elemental en Bellas Artes. En Arte hay que animar, y no sólo a la ejecución, hay que quitar el énfasis a la competición y buscar el bienestar sensible y el movimiento creativo.

LEWIS, H. y LIVOSN, N.

"Cognitive development, personality and drawing: their interrelationships in replicated longitudinal study"

(1980), STUDIES IN ART EDUCATION, Journal article, Research report, (8-11 pp.).

Se estudiaron 72 niños que respondían a los siguientes datos; 1) coeficiente intelectual, basado en un test convencional. 2) puntuación del coeficiente intelectual del tes de dibujos Goodenough-Harris, 3) descripción del comportamiento por el que presentaba los tests. Se evaluó las muestras de personalidad de los niños que mejor lo hicieron, tanto los coeficientes- convencional como el gráfico.

LEWIS, H.

"Children's drawings of cubes with iterative and non-iterative sides"

(1985), STUDIES IN ART EDUCATION, Journal article, Research report, (141-146 pp.).

Aproximadamente a 524 niños se les pidió que dibujaran un cubo plano, en todos los niveles, el cubo simple sin adornos era presentado plano, sin perspectiva.

MARÍN VIADEL, R.

"Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: La educación artística como disciplina"

(1987), ICÓNICA, (55-63 pp.).

Tras una introducción, se plantean a través de un cuadro los rasgos definitorios de la educación artística como disciplina, su fundamentación, origen y desarrollo . Aportaciones de la psicología cognitiva, la del aprendizaje, y el desarrollo de las ideas sobre educación artística con las aportaciones que el Programa de Artes y Humanidades de la oficina estadounidense de Educación, celebrado en Pennsylvania en 1965, cuyos miembros han continuado en el Instituto Getty para "Educadores en las Artes Visuales". El objetivo fundamental de este modelo curricular es "desarrollar el conocimiento del Arte, no solamente

autoexpresándose el alumno, sino también formándose como un futuro espectador, con lo cual en los contenidos, se plantean los conocimientos de; estética, crítica de Arte, Historia del Arte, y creación artística, el Arte de todos los periodos y culturas.

MARTINEZ, E.y DELGADO, J.

"El estudio de los movimientos pictóricos"(1979), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (63-65 pp.).

Algo nuevo que enseñar. El lenguaje plástico. ¿Qué hace la escuela y el sistema para favorecer el gusto por el Arte?. Experiencia de una metodología; motivación, investigación, imagen, comparación y crítica, el tiempo, la realización, el análisis y la reflexión.

MARTINEZ, E. y DELGADO, J.

"El cartel en la escuela".

(1980), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (49-51 pp.).

La introducción de esta técnica en la enseñanza tiene especial interés, por las posibilidades de comunicación, conocimiento del mensaje, la imagen, etc.

MARTINEZ, E.y DELGADO, J.

"El valor pedagógico del collage".

(1981). CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (12-14 pp.).

Experiencia a partir del collage, como elemento globalizador e integrador de la expresión individual a la expresión de grupo.

MEDINA BENAVENTE, F.

"Forma e imagen".

(1982), REVISTA DE BACHILLERATO, (6-15 pp.).

En la enseñanza secundaria, estudio del dibujo estereotipado, con la educación de la imagen y la percepción visual dentro de la teoría del aprendizaje.

MIRA, M.

"Hacia una didáctica del dibujo".

(1982), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (45-49 pp.).

Búsqueda de una metodología, a través de las diferentes etapas del niño, para una enseñanza más racionalizada en la educación secundaria.

MIRALLES, S.

"La escuela, la Expresión Plástica y los *mass media*".

(1977), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (45-47 pp.).

La comunicación visual en la enseñanza, ¿cómo empezar?. Una fotonovela en la escuela. Fases del trabajo. Una experiencia.

MONFORT, M.

"Expresión lingüística y expresión gráfica".

(1980), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (41-44 pp.).

Dos experiencias sobre las relaciones existentes entre la expresión gráfica del niño y su desarrollo mental y afectivo. Las edades de los niños oscilan entre 5 y 9.

MORRA, S. and others-

"From general theories to specific models: successive approximations to a working-memory model of the planning of children's drawings"(1986), EDRS PRICE- MF01/PC05 PLUS POSTAGE, Research report, (103 pp.)

Este trabajo presenta un modelo que sigue un proceso estructural cuando se planean dibujos en la infancia. Describe siete experimentos que investigan las habilidades de los niños para planear sus dibujos con antelación. Hay tres partes básicas en el modelo; un esquema figural; un modelo espacial mental; y un trabajo a partir de la memoria denominado "operador M" o espacio computador central, que aumenta su capacidad con la edad. Se propuso un dibujo especialmente diseñado que capacitara a los investigadores para que estudiaran las relaciones cuantitativas entre la capacidad de trabajar a partir de la memoria y la habilidad de planear con antelación. En los experimentos a los niños se les pedía que :

- 1) pensar en una escena que fuera interesante para dibujar.
- 2) que describieran verbalmente los dibujos que pretendían hacer.
- 3) señalaran sobre papel blanco las posiciones en las que irían los elementos del dibujo.
- 4) que dibujaran.

Los participantes trabajaron en el proyecto de forma libre o bien siguiendo las instrucciones. Los que siguieron instrucciones tuvieron que considerar una serie de elementos dados que debían incluir en sus dibujos.

Se encontraron conclusiones interesantes en los experimentos 3, 6, y 7. El experimento 3, que involucraba a 67 estudiantes de primer grado y 90 de cuarto grado, proporcionó una primera prueba del modelo y sugirió una modificación, el experimento 6, que involucraba a 35 estudiantes de primer grado, 45 de tercero y 42 de quinto, proporcionó apoyo sustancial para el modelo revisado. El experimento 7 proporcionó complemento adicional. Se concluye con que la consideración de procesos de información general que fijan límites sobre las habilidades para dibujar, son una forma de trabajar que parece prometedora.

NANNIS, E.

"Children's understanding of feelings: a developmental study"(1983) PAPER PRESENTED AT THE BIENNIAL MEETING OF THE SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT (DETROIT,MI, APRIL 21-24 1983). (24 pp.)

Se utilizaron dos formas de evaluación, una entrevista y un dibujo, para investigar cómo los niños de primero, tercero y quinto grado entendían sus propios sentimientos y su comprensión hacia los sentimientos de los otros, específicamente los de los padres. En la entrevista se le hicieron a cada niño un grupo de preguntas sobre sentimientos de felicidad y luego sobre sentimientos de tristeza. La puntuación sobre cada pregunta se hacía teniendo en cuenta cuatro variables; conocimiento de los sentimientos propios, los de los padres, comprensión de sus sentimientos y los de los padres.

Durante la sesión de dibujo a los niños se les dieron dos dibujos, uno con una figura de su mismo sexo y otro con una pareja, se les pedía que se identificaran con el primero, y en el segundo vieran a sus padres, marcando con color donde experimentaban felicidad o tristeza.

Las entrevistas y dibujos fueron evaluados por dos calificadores diferentes, los resultados indicaban las diferencias entre edad y sexo en los conocimientos de los sentimientos propios y de los padres.

NUTTALL, A. and others.

"Views of the family by chinese and U.S. children: a comparative study of kinetic family drawings"(1988), JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY, Journal article, research report, (191-194 pp.).

Se comparan dibujos en la escuela elemental de dichos países. Los niños chinos dibujan más frecuentemente padres y abuelos, reflejando el concepto de familia nuclear extendida a los abuelos. Los americanos marcan un mayor individualismo e independencia de sus familias. Se concluye diciendo que ; los dibujos reflejan los valores sociales y normas culturales.

OGLETRBE, E.

"Teaching geometry: an experimental and artistic approach"

(1981),EDRS PRICE- MF01/PC01 PLUS POSTAGE. Instructional material, (10 pp.)

Se sostiene la idea de que la geometría se debe enseñar en todos los niveles. Se suele pensar que los niños de la escuela primaria y elemental apenas si tienen experiencia directa con la geometría, excepto de forma accidental. Se supone que los niños aprenden geometría con mucha facilidad, siempre que el método y el contenido estén adaptados a su desarrollo y a su manera de aprender. Se fomentan los dibujos de formas a mano alzada, tipo de disciplina diseñada por Rudolf Steiner (1861-1925). Se pueden usar los dibujos de formas para enseñar a los alumnos a dibujar con gran exactitud líneas curvas y rectas, círculos, espirales, ángulos rectos agudos y obtusos, y otras formas simétricas y métricas, diseños. Todo ellos utilizando lápiz, pluma y ceras. Se dan ejemplos de lecciones de forma esquemática. Uno de los buenos efectos secundarios de este tipo de dibujo a mano alzada es que los alumnos mejoran sustancialmente su trazo.

RENDON GOMEZ, A.

"Investigación de metodología didáctica de las enseñanzas artísticas"

(1982), REVISTA DE BACHILLERATO, (103-107 pp.).

Es una investigación pedagógica, llevando a cabo unas actividades pedagógicas relacionadas con la expresión plástica, con el objetivo de buscar una metodología adecuada al nivel de la enseñanza secundaria.

REQUENA REQUENA, R.

"El Arte en los institutos de bachillerato"

(1982) REVISTA DE BACHILLERATO, (109-111 pp.).

Se plantea el objetivo de realizar actividades pedagógicas, dentro del área de expresión plástica, y a través de las disciplinas de la pintura y el dibujo con un taller de formación, como reflexión de la enseñanza del Arte en la etapa de secundaria.

RICO SUARES, F.

"El dibujo en primero de BUP".

(1982), REVISTA DE BACHILLERATO, (26-29 pp.).

Importancia del curso de primero de BUP en la enseñanza secundaria, para resaltar la expresión plástica a través de la enseñanza del Arte, creatividad, estética , crítica, imagen ,lenguaje y semiótica, como objetivo fundamental.

ROSELLO VALLE, J.

"Educación artística y formación estética".

(1982), REVISTA DE BACHILLERATO, (30-35 pp.).

Trata de la situación actual de la educación artística en la enseñanza primaria y en la secundaria, (en Galicia), dando gran importancia a la problemática del "desarrollo del niño", y ofreciendo una alternativa.

SALA, J.

"Estudio y experimentación de diseños arquitectónicos"

(1981), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (21-23 pp.).

Se presentan diversas propuestas en torno al diseño de espacios arquitectónicos. Experiencia realizada con alumnos de BUP, con el objetivo de pretender romper con los esquemas tradicionales de la enseñanza de la geometría descriptiva.

SALVADOR, J. y otros .

"Una experiencia de expresión infantil. Equipo SOL DE BAIX".

(1977), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (6-8 pp.).

Evolución de un taller de plástica, y desarrollo de una experiencia del taller.

SCHRANK, F. y HAYDEN, Ch.

"An individual and group method for evaluating children's attitudes toward school"

(1981) ELEMENTARY SCHOOL GUIDANCE AND COUSLING, Journal article, Project description, (137-141 pp.).

Se describe el método arriba mencionado, para estudiantes que no son eficientes en el uso del lápiz y el papel. Ofrece direcciones para la administración e interpretación de la escuela, y da sugerencias para utilizarlo como ayuda de diagnóstico.

SEIDMAN, S. y BEILIN, H.

"Effects of media on picturing by children and adults"

(1984), DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, Journal article, Research report, (667 pp.)

El artículo examina la hipótesis de que ambos tienen concepciones específicas de los medios de comunicación del proceso del Arte y los usos funcionales de la fotografía y el dibujo se diferencian en el medio o herramienta. Los resultados demostraron una progresión con la edad al ver las fotografías como representación de la realidad y un medio para alterar esa realidad.

SHERMAN, J.

"Yes (Virginia), we can see your story: examining story elements in the drawing and drawing on children"

(1989), INSIGHTS INTO OPEN EDUCATION, research report, Serial, Non-classroom material (17 pp.).

Este artículo examina las preferencias de los niños y su comprensión de las historias y los elementos de los cuentos. Analizan una extensa colección de Arte, escritura y observaciones del profesor, sobre una niña, Virginia. El artículo describe la progresión de cómo Virginia vá comprendiendo el personaje, ambientación, y la trama, su preferencia por cuentos de hadas se pone de manifiesto tanto en sus dibujos como en sus escritos, en un tiempo que va desde los 4 años y 6 meses, hasta los 13 años y 6 meses. El artículo también sugiere formas en las que los profesores, padres u otros pueden fomentar la comprensión de los elementos de una historia. Se incluyen 6 figuras en los dibujos de Virginia y ejemplos de su escritura.

SILVER, R.

"Developing cognitive skills through Art"(1982) CURRENT TOPICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION, research report, (41 pp.).

El reconocimiento de que las habilidades cognitivas de los niños son evidentes en sus representaciones verbales y visuales, ha llevado a la construcción del test SILVER de habilidades creativas y cognitivas para la evaluación y desarrollo de las habilidades cognitivas infantiles. La investigación sobre el conocimiento, el papel del lenguaje en el conocimiento, y las formas de pensar del hemisferio izquierdo y derecho del cerebro, ha llevado a las siguientes conclusiones:

- 1) Incluso niños con problemas verbales pueden ser capaces de construir modelos visuales de la realidad y expresar sus experiencias sin palabras, dibujando imágenes de ellas.
- 2) La habilidad intelectual es en gran parte independiente del lenguaje.
- 3) El lenguaje se estructura con el desarrollo de la habilidad lógica.
- 4) La gente tiende a favorecer un tipo de pensamiento hemisférico sobre el otro.

5) Individuos que son capaces de resolver problemas tienden a usar el pensamiento visual como medio para resolverlos.

Basándose en conclusiones como éstas, el test consiste en tres tareas principales: dibujar usando la imaginación, dibujar a partir de la observación y dibujos predictivos. El test está diseñado para dar seguridad a niños con fuerza creativa y cognitiva que a veces obtienen malos resultados en tests de inteligencia o habilidades tradicionales.

SMITH, N.

"Drawing conclusions: do children draw from observation".

(1983) ART EDUCATION, Research report , Position paper, (22-25 pp.).

Las creencias actuales de cómo dibujan los niños, enfatizan la importancia de dibujar a partir de la memoria, más que de la observación, pero su experimento con niños entre 7 y 9 años mostró que los dibujos a partir de la observación incluían muchos más detalles y mayor complejidad. Se recomienda una mayor investigación en el dibujo a partir de la observación.

SMITH P. y RIDDLE, M.

"The golden bird"

(1984), SCHOOL ARTS, Teaching guide, (35-37 pp.).

Se presentan técnicas para que los niños lleguen a pensar acerca de sus movimientos corporales, y a partir de ahí se aumente o desarrolle la experiencia de sus dibujos.

SONNTAG M.

"Cartooning as a counseling approach to a socially isolated child".(1985), SCHOOL COUNSELOR, Journal article, Project description, (307-312 pp.).

En el artículo, escribe el modo de realizar tiras de dibujos con niños de edad escolar y su uso como técnica.

Presenta un extracto de un caso para centrar su aplicación.

SOUTHWORTH G.

"The process of teaching art in primary schools". (1981), EDUCATION, Journal article, Teaching guide, (25-29 pp.).

El autor explora formas en que los profesores intervienen para desarrollar la sensibilidad artística de los niños. Discute los principios generales e ilustra sus ideas con referencias, de cómo enseñar a los niños a dibujar.

STANLEY G. Watson M.

"Comparison of writing and drawing performance of dyslexic boys". (1980), PERCEPTUAL AND MOTOR SKILLS, Journal article, Research report, (776-778 pp.).

A 10 niños dixeréticos y 10 grupos de control, se les pidió que dibujaran a una persona y escribieran una composición.

Se compararon los dos grupos, en cuanto al tiempo utilizado en las tareas, el número de palabras escritas y faltas de ortografía y gramaticales.

STRAFTFORD B. Au M.L.

"The development of drawing in chinese and english children".

(1988), CHINESE UNIVERSITY EDUCATION JOURNAL, Journal article, Research report, (36-52 pp.).

Se analizaron 500 dibujos de 258 niños ingleses y chinos, de siete y once años, para evaluar el desarrollo emocional, social e intelectual. Se encontró que con independencia de su cultura y de su raza, los dibujos eran simbólicos y que había más similitudes (semejanzas), que diferencias. También se encontró que según se desarrollaba el simbolismo, era más difícil de detectar.

STURTZ S. - Ramsy J.

"Exploring my world; a visual arts handbook for teachers of special learners".

(1982), CENTRAL INTERMEDIATE UNIT 10, PHILIPSBURG, PA; NATIONAL COMMITTEE, ARTS FOR THE HANDICAPPED, WASHINGTON, D.C., Teaching guide, Position paper, (92 pp.).

Se presentan lecciones y actividades en artes visuales, para estudiantes incapacitados (desde preescolares a adolescentes). Basadas en programas de arte para educación especial. Además hay 8 artículos de profesores de arte de Pensilvania. Las lecciones y actividades fueron desarrolladas y experimentadas. Se ofrecen actividades para artes visuales; dibujo, pintura, grabado y cerámica. Cada lección va dedicada a uno o más objetivos educacionales, incluyendo el desarrollo motor, desarrollo perceptual, educación artística, y aprendizaje en general. Además de identificar objetivos generales, materiales y temas para el arte visual, se ofrecen adaptaciones para cualquier tipo de incapacidad, (por ejemplo, en el aprendizaje, problemas físicos, retraso mental, y problemas emocionales y sociales). Incluye la lista de artículos y autores.

SZBKELY G.

"Inventing drawing. Part two".

(1989), SCHOOL ARTS, Journal article, Teaching guide, (41-44 pp.).

Proporciona los enfoques imaginativos del dibujo, que estimulan a los niños en línea de sus intereses, colecciones , marcas,etc.

Y ayuda a los niños a ver arte en todos los sitios, pueden dibujar en cualquier lugar, se les anima para que inventen, que dibujen cualquier tipo de sugerencia, que inventen instrumentos de trabajo.

Contenidos; actividades artísticas, arte infantil, actividades escolares, educación elemental, dibujo libre, innovación instrumental, motivación, y actividades para el aprendizaje.

TOWNLEY M. R.

"Taking another look: using finders as eyes. Creating the whole from parts".

(1983), SCHOOL ARTS, Teaching guide, (28, 33-35 pp.).

Muchos estudiantes encuentran difícil dibujar temas complejos. Observando el detalle, rompiendo una zona en partes pequeñas, que luego se conectan para formar el todo, facilita la reproducción de una variedad de objetos.

TERRY M.

"Collage drawing and painting".

(1984), SCHOOL ARTS, Teaching guide, (24-25 pp.).

Crear un collage puede ser una forma efectiva de ayudar a niños de nivel elemental a desarrollar buenas composiciones, a facilitar sus habilidades para dibujar, y estimular su confianza. Primero los estudiantes reúnen las fotografías y cuadros, y crean un collage, y después realizan una obra de arte dibujándolo y pintándolo.

THORSTAD G.

"Transferrability of the plan test to children in Italy and its development implications".

(1988), PAPER PRESENTED AT THE ANNUAL CONFERENCE OF THE BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY, Research report, Conference paper, (53 pp.).

En Inglaterra se desarrolló un test de 40 secciones, sobre la habilidad de dibujar la planta baja de su hogar (del niño). Las conclusiones del análisis inicial indicaban que los dibujos de los sujetos mejoraban entre las edades de 6 a 12 años. Para probar la validez instrumental de la estandarización del test y para ver si el orden del desarrollo conceptual que se encontró entre los niños ingleses, se repetía en Italia, se proporcionó la misma medida en ejemplos pareados de Italia del Norte (72) y de Inglaterra (99). Los participantes de 6 y 11 años, que asisten a escuelas rurales pequeñas. Los pobres resultados fueron similares, así como la consecuencia en el desarrollo conceptual.

Los resultados confirmaron conclusiones anteriores; de que los niños primero dibujaron casas y secciones verticales. Después los niños, dan vistas de perspectiva y finalmente dibujan secciones horizontales de habitaciones, puertas y ventanas. Estos cambios en la evolución parece que se logra por medio de la descentralización, lo cual permite que el conflicto de los puntos de vista que hacían tener un visión general, sea de 90º, con relación al suelo de cada habitación tomada individualmente. El punto de vista se extiende más tarde, en un plano horizontal, lo extiende en todo el plano de la casa, y partiendo de un punto de vista personal.

VALERO Sanchez C.

"Un nuevo concepto de la enseñanza del dibujo".

(1982), REVISTA DE BACHILLERATO, (21-24 pp.).

Teniendo en cuenta los datos históricos, se plantea un método de la enseñanza del dibujo, para desarrollar la creatividad, inteligencia y concepto del espacio, aplicable en enseñanza primaria y secundaria.

VERGA S.

"The sky".

(1982), SCHOOL ARTS, Journal article, Project description, (39-42 pp.).

Un cursillo artístico de diez semanas, para estudiantes elementales, medio y superior con el tema *el cielo*.

Los estudiantes vieron películas, dibujaron rascacielos, gente fantástica volando, en escultura y dibujo, realizaron una gaviota, para colgar de ella figuras blancas, dibujos abstractos de perspectivas aéreas etc.

VAZQUEZ Freire, M.

"La utilización de la imagen en la educación preescolar".

(1979), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (28-30 pp.).

Lenguaje de la imagen y lecto-escritura. El primer código. Una propuesta metodológica. Lectura y escritura de imágenes. La seriación de imágenes. Los límites de la tecnología audiovisual.

VILALTELLA i Gran J.

"Psicología de la expresión artística".

(1981), CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, (7-8 pp.).

El arte y el juego, significación existencial del arte. La vivencia estética. Expresión y comunicación.

WEIGAND H.

"From science into art".

(1985), ART EDUCATION, Journal article, Teaching guide (18-21 pp.).

Un tema con rico potencial para integrar con el arte las ciencias de la naturaleza.

En el artículo se sugieren tareas que capaciten a los estudiantes elementales a centrarse en un fenómeno de la naturaleza, a comprenderlo en términos científicos y desarrollarlo en dibujo y pintura.

WILSON M. Wilson B.

"I draw-you draw: the graphic dialogue".

(1981), SCHOOL ARTS, Journal article, Teaching guide, (50-55 pp.) .

Los autores sugieren el uso del diálogo gráfico (un adulto y un niño que trabajan juntos, como forma de desarrollar las habilidades gráficas de los niños.

Los autores ilustran el procedimiento a través de ejemplos concretos estudiados, y hacen notar que el diálogo gráfico entre dos niños también puede ser efectivo.

WINNER E., and others.

"Children's perception of aesthetic properties of the arts: domain-specific or pan-artistic?".

(1984), HARVARD UNIV. CAMBRIDGE, MASS. HARVARD PROJECT PHYSICS. PORTIONS OF THIS PAPER WERW PRESENTED AT THE ANNUAL CONVECTION OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (92 nd, Toronto, Ontario, Canadá 24-28 Agosto. 1984), Research report, Conference paper, (53 pp.).

Este trabajo presenta una metodología para examinar el desarrollo perceptual en las artes, y describe un estudio basado en esta metodología. El objetivo de este estudio era el de dibujar , desarrollar las habilidades perceptuales utilizadas en las artes, e investigar si estas propiedades estéticas, son específicas de las formas de arte y/o propiedad a la que se aplican.

La sensibilidad de los niños de 7, 9 y 12 años, con relación a las propiedades estéticas del miedo al vacío, en expresión y composición, fué investigada por medio del dibujo, la música y la literatura. Las propiedades estilísticas que se manipulaban en las tareas

de sensibilidad, eran para el dibujo, grosor y textura de la línea. Para la música, articulación, timbre y dinámica. Para la literatura, metro, rima y comparaciones. La sensibilidad con relación a las propiedades estéticas se vió, que se desarrollaba entre los 7 y 9 años. La habilidad para percibir las propiedades estéticas, en una forma de arte no permitía predecir la habilidad para percibir estas mismas propiedades en otra forma de arte. De la misma manera, la habilidad para percibir una propiedad estética no predecía la habilidad para percibir otra, dentro de la misma forma de arte.

Se vió que estos resultados indicaban, que los niños muy pequeños no prestan atención a las propiedades estéticas del arte adulto y que la percepción estética se desarrolla, propiedad a propiedad y dominio a dominio. Se sugirió que la percepción estética parece surgir, no como una habilidad única, sino como muchas.